

**CRONOTOPIA EM
“QUARTO DE DESPEJO –
DIÁRIO DE UMA
FAVELADA”
NO PROEJA:
(co)enunção,
letramento literário e
emancipação**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



WANDRÉA COSME SILVA SANTOS

**CRONOTOPIA EM “QUARTO DE DESPEJO –
DIÁRIO DE UMA FAVELADA” NO PROEJA:
(co)enunciação, letramento literário e emancipação**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2023

WANDRÉA COSME SILVA SANTOS

**CRONOTOPIA EM “QUARTO DE DESPEJO –
DIÁRIO DE UMA FAVELADA” NO PROEJA:
(co)enunciação, letramento literário e emancipação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o CAAE nº 53851321.8.0000.0055. Parecer nº 5.176.474

VITÓRIA DA CONQUISTA
2023


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

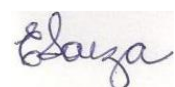
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


CRONOTOPIA EM “QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA”
NO PROEJA: (co)enunciação, letramento literário e emancipação

Autora: Wandréa Cosme Silva Santos

BANCA EXAMINADORA:


Profª Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão
(UESB/PPGEn - Vitória da Conquista),
Orientador.


Profª Drª Ester Maria de Figueiredo Souza
(UESB/PPGEd - Vitória da Conquista),
examinadora externa.


Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
(UESB/PPGEn - Vitória da Conquista),
examinador interno.

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

S233c Santos, Wandréa Cosme Silva.
Cronotopia em “Quarto de despejo - diário de uma favelada” no
Proeja: (co)enunciação, letramento literário e emancipação. / Wandréa
Cosme Silva Santos, 2023.
147f. il.
Orientador (a): Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da
Conquista, 2023.
Inclui referência F. 129 - 136.
1. Letramento Literário - Proeja. 2. (Co)enunciação. 3.
Cronotopia. 4. Emancipação. I.Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em
Ensino- PPGEn.

CDD 372.4

AGRADECIMENTOS

A Deus, à vida e ao amor.

À Marcinha (Marciglei) que me convenceu que era chegada a hora e nunca mais me deu sossego, até que eu estivesse aqui.

À minha família, pela confiança que não me autoriza desistir, em particular, ao meu irmão Luis Rogério (Tero) e à minha cunhada e amiga Juliana (Juli), pelo suporte, quando me vi submersa no oceano da pesquisa.

Ao meu Filho, Victor Hugo, pela admiração que seu olhar revela.

À minha filha, Bárbara, pelo apoio e pela compreensão de uma presença muitas vezes ausente.

À Cida (M^a Aparecida Gusmão), minha orientadora, pela preciosa orientação, pela confiança e paciência e, principalmente, por não soltar da minha mão, mas ainda assim, permitir que eu caminhasse.

Aos estudantes do Proeja, porque sem eles esse sonho seria apenas sonho.

Aos amigos e às amigas, especialmente, a Evandro Reis e Eliene Castro, pelo apoio afetuoso e a colaboração indispensável.

Aos professores e professoras da UESB/PPGEn, pelas diretrizes e incentivo e aos/às de literatura (Letras/UESB), que se fizeram inesquecíveis pela inspiração e exemplo.

Ao professor Jackson Reis e à professora Ester Souza, componentes da banca examinadora, pelo respeito à minha pesquisa e à minha pessoa, pela contribuição tão importante e necessária à concretude desse percurso.

Ao PPGEn, programa que me possibilitou realizar este sonho.

Às/aos colegas dessa turma de mestrado, pela parceria. Em especial, agradeço a Lafayette e a Artur.

À literatura, que na sinestesia das palavras me convence das possibilidades... Transforma, cria e recria todas elas (as possibilidades), num movimento infinito e sempre ascendente!

SANTOS, Wandréa Cosme Silva. **Cronotopia em “quarto de despejo – diário de uma favelada” no PROEJA: (co)enunciação, letramento literário e emancipação.** Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão. 2023. 147p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023.

RESUMO

A inserção da leitura literária em turmas do Proeja, tema condutor desta pesquisa, constitui um desafio no contexto do ensino médio. O estudo considera essencial o envolvimento do estudante com a literatura, pois a sua ausência pode ocasionar muitos comprometimentos, inclusive no desempenho social e político do sujeito, porque, de certa maneira, cerceia a capacidade de reflexão crítica acerca da realidade. A pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação participante, desenvolvida no período de março de 2021 a fevereiro de 2023, objetivou investigar os sentidos das imagens cronotópicas em consonância com os (co)enunciados, produzidos pelos estudantes do Proeja, com base na interpretação compartilhada da obra “Quarto de despejo – diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, oportunizando o letramento literário em uma perspectiva emancipatória e processual dialógica. Apresenta como sujeitos da investigação alunos de um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), do Sudoeste da Bahia, maiores de 18 (dezoito) anos, matriculados no Módulo 4 do Proeja. A abordagem teórica de análise tem como pressupostos os estudos sobre dialogia, enunciação e cronotopia de Bakhtin (1993, 2003, 2006, 2011, 2018), letramento literário de Cosson (2018, 2021) e emancipação de Freire (1989, 1999, 2005, 2010), bem como, documentos referenciais do Proeja. Como instrumento metodológico de produção de dados, foi adotado o Círculo de Cultura de Freire (1999), aliado à Sequência Básica (SB) de Cosson (2018) (motivação, introdução, leitura, interpretação) e a oficina de imagens cronotópicas. Para análise dos dados, escolhemos a análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). Os resultados foram relevantes, porque além de demonstrarem que há relação de sentido entre as imagens cronotópicas e os (co)enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a partir do compartilhamento da interpretação da obra literária trabalhada e que tal relação, evidenciada na comunicação discursiva, oportunizou ao leitor experimentar tanto o processo de letramento literário quanto o de emancipação, revelaram, também, que a função essencial da literatura se efetua no exercício dialógico de construção e reconstrução da palavra, contribuindo na trans/formação e aperfeiçoamento do pensamento crítico-reflexivo do estudante e, ainda, a realidade revelada por meio do dialogismo, a partir da interpretação da obra literária, acentuou a nossa opinião, acerca da importância da inserção da prática da leitura literária no Proeja e da função da escola para a realização dessa prática, tendo o professor como mediador e o estudante como o principal sujeito desse processo emancipatório e dialógico. Acreditamos que esse campo investigativo oferece inúmeras possibilidades de complemento e novas vias de investigação na perspectiva do cronotopo artístico bakhtiniano, visando futuras intervenções no domínio da prática da leitura literária no ensino médio/Proeja.

Palavras-chave: (Co)enunciação. Cronotopia. Emancipação. Letramento Literário. Proeja.

SANTOS, Wandréa Cosme Silva. **Chronotopy in “eviction room – diary of a slum dweller” in PROEJA:** (co)enunciation, literary literacy and emancipation. Orientation: Profa. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão. 2023. 147p. Dissertation (Master in Teaching) - State University of Southwest Bahia, 2023.

ABSTRACT

The insertion of literary reading in Proeja classes, main theme of this study, constitutes a challenge in the context of high school. The study considers the student's involvement with literature as essential, because its absence can cause many compromises, including the subject's social and political performance, when, in a way, it restricts the capacity for critical reflection about reality. The research of a qualitative nature, in the participatory action-research type, was developed from March 2021 to February 2023. It aimed to investigate the meanings of chronotopic images in line with the (co)statements, produced by Proeja students, based on shared interpretation of work “Quarto de despejo – diary of a slum person”, by Carolina Maria de Jesus, providing opportunities for literacy in an emancipatory and dialogic procedural perspective. It presents as research subjects students from a State Center for Professional Education (CEEP), in the Southwest of Bahia, over 18 (eighteen) years old, enrolled in Module 4 of Proeja. The theoretical approach of analysis is based on studies on dialogy, enunciation and chronotopia by Bakhtin (1993, 2003, 2006, 2011, 2018), literary literacy by Cosson (2018, 2021) and emancipation by Freire (1989, 1999, 2005, 2010), as well as reference documents from Proeja. As a methodological instrument for data production, Freire's Culture Circle (1999) was adopted, combined with Cosson's Basic Sequence (SB) (2018) (motivation, introduction, reading, interpretation) and the chronotopic image workshop. For data analysis, we chose discursive textual analysis (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). The results were relevant. They demonstrated there is a relationship of meaning between the chronotopic images and (co)statements produced by research subjects, based on sharing of interpretation of the literary work used on, and that such relationship evidenced in the discursive communication, provided the reader with the opportunity to experience both the process of literary literacy and that of emancipation. They also revealed the essential function of literature was carried out in the dialogic exercise of construction and reconstruction of the word, contributing to transformation and improvement of the student's critical-reflective thinking. The reality evidenced through dialogism, based on interpretation of literary work, emphasized the importance of inserting the practice of literary reading in Proeja and the role of school in carrying out this practice, with the teacher as a mediator and the student as the main subject of this emancipatory and dialogic process. It is believed that this investigative field offers countless complementary possibilities and new ways of investigation from the perspective of Bakhtin's artistic chronotope, aiming at future interventions in the field of literary reading practice in high school/Proeja.

Keywords: (Co)statements. Chronotopy. Emancipation. Literary Literacy. Proeja.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa	81
Quadro 2: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo do letramento literário	100
Quadro 3: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da favela.....	102
Quadro 4: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da fome	104
Quadro 5: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da emancipação.....	106
Quadro 6: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da educação.....	109
Quadro 7: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo Carolina	111
Quadro 8: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da consciência sociopolítica	114
Figura 1: Carolina na favela do Canindé (década de 1960)	82
Figura 2: Categorias cronotópicas	96
Figura 3: Categorias e subcategorias	97
Figura 4: Catadora de reciclagem (Representação da mulher catadora – Carolina)	117
Figura 5: Catadora no aterro sanitário (Condições insalubres de trabalho)	118
Figura 6: A lavadeira (Condições precárias de trabalho)	118
Figura 7: Casa de “Carolina” (Associação à precariedade na qual vivia a personagem).....	120
Figura 8: A rua dela - de “Carolina” (A foto está relacionada à rua de Carolina)	120
Figura 9: Eu também sou uma “Carolina” (Aqui, o protagonismo, a alegria, o trabalhador)	122
Figura 10: Carolina escritora (Carolina protagonista de sua própria história)	122

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

BDTD	Base Nacional Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Círculo de Cultura
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
E	Estudante
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EPI	Educação Profissional Integrada
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FTC	Formas do tempo e do cronotopo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
nº	Número
OIC	Oficina de imagens cronotópicas
PA	Pesquisa-ação
PAP	Pesquisa-ação participante
PEB	Programa Educação Básica
PP	Pesquisa participante
PPGE _n	Programa de Pós-Graduação em Ensino
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONEI	Programa Nacional de Educação Integral
PROSUB	Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio

RN	Rio Grande do Norte
RSL	Revisão sistemática da literatura
SB	Sequência Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS PASSOS	13
1.1	CONSTRUINDO CERTEZAS E TRAÇANDO O CAMINHO.....	14
1.2	A INSPIRAÇÃO PARA A TRAJETÓRIA.....	17
1.3	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	21
2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO, EPJA E PROEJA	25
2.1	CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A EQUIDADE NO ENSINO MÉDIO.....	25
2.2	A EPJA E O PROEJA: REPARAÇÃO OU HARMONIZAÇÃO AOS INTERESSES DO CAPITAL?	32
3	BAKHTIN: DIALOGISMO, ENUNCIÇÃO E CRONOTOPO	39
3.1	NO CAMPO DIALÓGICO, NA CONCILIAÇÃO OU NA LUTA, O QUE SE PROPÕE É A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	39
3.2	CRONOTOPO: A PORTA DE ENTRADA AO CAMPO DOS SENTIDOS.....	43
4	ENSINO DA LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROEJA	50
4.1	A PRÁTICA NO ENSINO DA LITERATURA NA EPJA: MATIZES DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA	50
4.2	INTEGRAÇÃO DO ENSINO LITERÁRIO NO PROEJA: MAIS QUE UM DIREITO, UMA FUNÇÃO DA ESCOLA, UM ATO HUMANIZADOR	54
4.3	LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROEJA.....	58
4.4	A OBRA “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA”.....	61
5	FREIRE E A LEITURA CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA	66
5.1	EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NEM SEMPRE RESPEITADA OU CONCRETIZADA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	66
5.2	A PERCEPÇÃO FREIREANA DA LEITURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO ESTUDANTE DO PROEJA	72
6	DEFINIÇÃO DO CAMINHO E DOS PONTOS DE REFERÊNCIA	78
6.1	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	78
6.2	TIPO DE PESQUISA.....	79
6.3	LÓCUS DA PESQUISA.....	80
6.4	SUJEITOS DA PESQUISA	80
6.5	INSTRUMENTOS E ETAPAS DE PRODUÇÃO DE DADOS	81

6.5.1	Sequência básica de Cosson	82
6.5.1.1	<i>Primeiro momento - motivação e introdução</i>	82
6.5.1.2	<i>Segundo momento - leitura e interpretação da obra</i>	84
6.5.2	O Círculo de Cultura (CC)	87
6.5.3	Oficina de imagens cronotópicas (OIC)	90
6.6	A BÚSSOLA DO CAMINHO	91
6.6.1	Tecendo relações: da unitarização às categorias de análise	93
7	ESTUDO PORMENORIZADO DAS IMPRESSÕES DO CAMINHO	99
7.1	CRONOTOPO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	99
7.1.1	Cronotopo da favela	102
7.1.2	Cronotopo da fome	104
7.2	CRONOTOPO DA EMANCIPAÇÃO	106
7.2.1	Cronotopo da educação	109
7.2.2	Cronotopo Carolina	111
7.2.3	Cronotopo da consciência sociopolítica	114
7.3	IMAGENS CRONOTÓPICAS: relação de sentido com as categorias e subcategorias	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	137
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
	APÊNDICE B - Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos ...	141
	ANEXO	142
	ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	143

Fonte: Arquivo pessoal/ autoria de estudante.



“Eu já passei muita necessidade, minha mãe trabalhava para manter a gente, tinha dias que a gente tomava café com farinha de manhã e passava o dia todo sem comer nada, até de noite [...]” (Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

1 PRIMEIROS PASSOS

No meu universo particular, quando a sinestesia ainda não me havia alcançado pela via teórica, o jogo semântico das palavras já me causava encantamento (Wandréa Cosme, 2022).

Em um período em que o mundo sofreu perdas inacreditáveis (2020/2021), em consequência da pandemia pelo coronavírus, sem negligenciarmos os impactos de ordem social, cultural, econômica, política e histórica que repercutem e refletirão nas sociedades, por longo período, escolhemos reter em nós o melhor das adversidades. Dentre os inúmeros motivos para agradecer, preservamos na memória alegrias como o nosso ingresso no Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, a realizar-se nos anos de 2021 e 2022.

A experiência do mestrado é sonho antigo, que só agora estamos vivenciando. Laços no mundo do trabalho se tornaram imprescindíveis, atuando, por longo tempo, para adormecer o desejo que nos impulsiona. Felizmente, laços também se desfazem e as verdadeiras aspirações tendem a se concretizar. Por isso, cá estamos no labor com a palavra, justamente ela, o motivo primeiro dessa nossa jornada.

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, na qual quem sabe ler e escrever consegue, no seio dessa sociedade, garantir melhores condições de emprego e qualidade de vida. Mediante essa realidade, é fundamental ao indivíduo desenvolver competência para utilizar-se da linguagem com proficiência nos diversos contextos nos quais ela se faz impreterível. Reconhecer que a falta de letramento restringe significativamente o acesso do indivíduo aos pressupostos da cidadania, constitui também os nossos primeiros passos.

Os versos a seguir, extraídos do poema “O retrato do sertão”, de um dos maiores poetas do sertão nordestino, Patativa do Assaré¹, marcam profundamente, além do próprio sertão, a “letra” e a lida, denotando a preponderância da segunda em detrimento da primeira na vida do sertanejo.

[...] Meu sertão, meu doce ninho,
De tanta beleza rude,
Eu conheço o teu carinho,

¹ Patativa do Assaré foi um poeta popular, compositor, cantor e repentista com quatro títulos universitários de Doutor Honoris Causa. Nasceu (1909) e morreu (2002) em Assaré, no Ceará. Midiático, com várias apresentações em emissoras de TV (recitou seus versos em uma novela das oito, da Rede Globo – Renascer, 1993), foi gravado e regravado por uma série de grandes cantores e cantoras nacionais, descoberto na Inglaterra, estudado na França (Sylvie Debs, da Universidade Robert Schuman e Raymond Cantel, da Sorbonne), traduzido pelo também francês Jean Pierre Rousseau (PORTELLA, 2012).

Teu amor, tua virtude.
 Eu choro triste, com pena,
 Ao ver a tua morena
 Sem letra e sem instrução,
 Boa, meiga, alegre e terna
 Torcendo um fuso na perna,
 Fiando o branco algodão [...]
 (ASSARÉ, 2011, s.p.).

Nestes versos, o autor lamenta que os filhos do sertão, representados pela “boa, meiga, alegre e terna morena”, não tenham acesso à escola e se desdobrem no trabalho. Assim como o acesso à “letra” é negado à morena patativana, é também a muitos outros sujeitos sociais do nosso entorno que se veem obrigados a deixar a escola em função do trabalho. Tal qual os versos do poeta, o interesse em contribuir com estudantes, prioritariamente, jovens e adultos, para que possam adquirir o domínio da palavra, toca-nos profundamente, a ponto de encorajarmos à realização deste sonho: o mestrado.

Neste preâmbulo, apresentamos ao leitor as razões manifestadas para a escolha do nosso objeto de investigação, bem como, a questão e os objetivos da pesquisa.

1.1 CONSTRUINDO CERTEZAS E TRAÇANDO O CAMINHO

[...] nos dias de hoje, a dificuldade, né? Pra obter as coisas... As coisas não tá com preço legal para você se manter vivo e o que acontece: a educação, o nosso nível Proeja, não é a educação 100%, porque falta muita coisa na nossa grade escolar (Enunciação do participante da pesquisa, 2022).

Nesta seção, por tratar-se de relatos da experiência pessoal e profissional da pesquisadora, optamos pela escrita em 1ª pessoa do singular.

A graduação em Letras, UESB - *campus* de Jequié, (re)significou a minha trajetória de vida, quando despertou em mim a paixão pela literatura. Antes, habituada ao exercício da leitura por puro prazer, pensava que aprendia, mas não me aprofundava na análise desse processo. A graduação me proporcionou aprofundamento e compreensão ampliada do ato de ler, inspirou-me além de novas leituras, novas maneiras de interpretar.

Gradativamente, aprendi a mergulhar no oceano dos discursos com olhar perscrutador. Descobri ser possível engravidar da palavra e almejei parir atitudes que pudessem fazer diferença na minha vida e na vida do outro, a partir do contexto da educação. Constatei ser a leitura uma senha valiosa e necessária à compreensão da vida. Descobri que texto era toda expressão com sentido. Passei, então, a exercitar a leitura de forma mais diversa. Lia textos (orais e escritos), as pessoas, o mundo e o próprio silêncio. Neste exercício, entrevi na literatura

não apenas arte e estilos linguísticos, mas instrumentos de luta, denúncias sociais e formação estética.

Algum tempo depois, em um colégio da rede estadual, situado em área preterida pela administração pública municipal, num bairro conhecido pela violência, brigas de gangues e disputa territorial do tráfico de drogas, reencontrei-me, efetivamente, com a teoria e a prática docente. Naquele cenário adverso, em meio aos estudantes, o exercício da profissão que escolhi ganhava significado e fazia sentido. Nossos anseios dialogavam harmonicamente: para mim, o exercício da docência representava amadurecimento e motivação, para eles, a educação escolar valia o prolongamento da vida. A escolarização seria o seu diferencial naquele contexto, onde o índice de criminalidade era avançado.

No turno noturno, o colégio oferecia a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), e eu acrescento idosos. Por isso, neste breve relato, usarei a denominação Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) por ser mais condizente com a realidade daquela sala de aula. Esse corpo discente permitiu-me pôr em prática e querer aprofundar muitas ideias e experiências adquiridas na graduação e ao longo da minha trajetória pessoal. Na graduação, nada vi a respeito dessa modalidade de ensino. Seria preciso dedicação, pesquisa e experiência prática para que a minha docência produzisse bons resultados para ambas as partes envolvidas no processo da educação formadora. Assim, no caminho do ensinar, também fui aprendendo.

A base teórica do curso de Letras possibilitou-me criar condições propícias à produção do conhecimento com os meus estudantes da EPJAI, porém o exercício da docência apresentava situações cujas reflexões a academia não pudera me antecipar. Neste sentido, na prática com os meus estudantes, percebi a necessidade de conciliar o que a universidade me proporcionou com a realidade daqueles sujeitos em sala de aula. Conforme Freire (2010, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá e a prática, ativismo”. A *práxis* freireana se fez presente como uma necessidade vital na minha vivência em sala de aula, ainda que, na época, eu desconhecesse essa teoria.

Ao cair da noite, o estudante chegava ao colégio, trazendo nas mãos livros e cadernos, e, no corpo, grande parcela apresentava o cansaço do dia de trabalho, acompanhado do estômago vazio. Nos olhos, a solicitação de respostas cujas perguntas ele, como qualquer aprendiz, carecia de ajuda para construir, pois só é possível questionar, a partir do momento que conhecemos ou investigamos. De todo modo, eu acreditava que a “chave de acesso” para esse espaço dialógico de construção estivesse com o próprio estudante. Por isso, almejava,

sinceramente, que a escola fosse para ele o *lócus* dessa descoberta, o espaço para o desenvolvimento da sua pertença e autonomia, para além do ambiente escolar. Ali, nascia em mim uma paixão por aquele sujeito e, por conseguinte, pela EPJAI.

As ideias e conceitos, adquiridos no meu percurso formativo, embasaram a minha docência de maneira natural e espontânea. Por meio da observação e do diálogo, criou-se entre nós um vínculo afetivo, favorável ao engajamento do estudante às atividades propostas e, conseqüentemente, à aprendizagem. Sendo professora de língua portuguesa, pude reconhecer no estudante da EPJAI algumas sequelas sedimentadas pelo preconceito linguístico (BAGNO, 1999). As especificidades da aula de português, o “ouvir dizer” das regras e normas gramaticais causavam nele um certo acanhamento. Alguns acreditavam ser intelectualmente inferiores.

A maioria dos jovens, adultos e idosos, presentes ali, traziam internalizada, não gratuitamente, a ideia de que não sabiam falar sua língua materna, acreditavam que existisse o “falar errado” (BAGNO, 1999) e além de se culparem, envergonhavam-se disso. Muitos, ainda, desconheciam e desconhecem as intenções implícitas nos discursos de uma sociedade elitista que os vêm moldando e excluindo, depreciando sua capacidade de compreensão e discernimento. E assim, desconhecem o fato de estarem sendo manipulados por ideias preconceituosas, cerceadoras e malevolentes disseminadas em nossa sociedade, ao longo dos séculos, pela classe dominante.

Caminhando em sentido contrário a essas ideias e convicta de que todo indivíduo tem conhecimento adquirido fora da escola, conhecimento esse que deve ser valorizado e usado como ponto de partida para edificação de novos saberes (FREIRE, 2010), paulatinamente, instaurou-se entre nós uma atmosfera de confiança e respeito mútuo, estabelecida com base na empatia fortalecida nos momentos de interação.

De modo incipiente, trabalhando a dialogicidade entre nós, penso haver contribuído para uma aprendizagem focada na construção de um sujeito crítico, que lê, interpreta, contextualiza, questiona, escreve sobre si mesmo e sobre a sua comunidade e não receia aprender mais, porque entendeu que somos todos seres em processo de formação.

Além de lugar para aprendizagem e a construção de laços de confiança, a escola representa um campo de labuta para o trabalhador-estudante. Por esta razão, transformá-la em um espaço interessante para aprendizagem, satisfação e acolhimento é fundamental, porque resistir ao cansaço no final do dia e não se entregar ao sono em sala de aula consistem em parte da luta diária da maioria desses estudantes. Neste sentido, a escola deve ser o espaço do despertar do corpo e da alma, trazendo consigo uma programação empolgante, centrada na realidade dos seus principais atores, por isso, útil, necessária e acessível.

Em 2019, lecionando em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), observando a matriz curricular dos cursos, preocupei-me com a inserção da literatura. Fui amadurecendo o desejo de pesquisar o assunto e, mais tarde, pensando numa pós-graduação a nível de mestrado, vislumbrei a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que demonstrasse a importância da inserção do ensino literário para jovens e adultos do ensino técnico.

Nesta perspectiva, sentimo-nos motivadas a investigar as possibilidades de interpretação da obra literária no viés do cronotopo artístico literário, termo bakhtiniano que, segundo esse teórico, relaciona de modo indissociável as dimensões tempo-espço, fundamental para a construção de sentido na diegese. Nesta conjuntura, a partir do letramento literário, esperamos que o estudante do Proeja possa ampliar sua compreensão de leitura, com coerência e criticidade e, de modo semelhante, desenvolver competência para fazer uso da língua nos diversos contextos sociais, pois acreditamos que a construção de cidadão autônomo ocorre, efetivamente, mediante aprendizagem significativa, sendo o estudante o sujeito principal deste processo.

Apresentamos a seguir, as concepções teóricas que nos servem de aporte neste estudo.

1.2 A INSPIRAÇÃO PARA A TRAJETÓRIA

[...] a única diferença de minha mãe pra Carolina é que
Carolina, ainda, estudou um pouco
(Enunciação do participante da pesquisa, 2022).

A escola é o lugar para potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. No entanto, Segundo Neitzel, Bridon e Weiss (2016), avaliações nacionais e internacionais apontam resultados com indicativos de fragilidades do sistema escolar no ensino da leitura e, acrescentamos, também da literatura.

A ausência das habilidades que o texto literário oportuniza ao leitor pode ocasionar muitos comprometimentos, inclusive no desempenho social e político, porque, de certa maneira, cerceia a capacidade de reflexão crítica acerca da realidade. A leitura literária implica compartilhamento de ideias, salienta visões de mundo diferentes, evidenciadas no dialogismo por atores de contextos e tempos iguais e/ou diferentes. Isso não inviabiliza a interpretação diversa, pelo contrário, proporciona o debate, o alinhamento ou a refutação de ideias, o surgimento de novas ou a ampliação de concepções já instauradas.

Ainda assim, a EPJA, no seu 3º segmento, correspondente ao nível médio, assim como

as demais modalidades nesse nível de ensino, reflete o negligenciamento do ensino literário no processo educativo. De acordo com Cosson (2018), no nível médio, o ensino da leitura literária vem sendo substituído, muitas vezes, pelo ensino da história da literatura, seus autores, escolas e obras, distanciando-se da fruição e da formação estética. Por isso, faz-se necessário, conforme proposição da educação para formação integral, que a leitura de literários seja ponto de partida para o trabalho com literatura, como forma de intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018).

Em contrapartida, na perspectiva bakhtiniana, na qual a linguagem é elemento fundamental para a vida humana e o enunciado (oral e escrito) é a unidade real da comunicação discursiva, o processo de comunicação ocorre da interação entre, no mínimo, dois seres sociais, enunciadador e coenunciador (BAKHTIN, 2003). Nesse processo, além da troca de opiniões entre os interlocutores, a ideia de um pode influenciar a do outro, gerando convergência ou divergência (FIORIN, 2011). Assim, temos a enunciação como um produto social, resultante da intersecção dos discursos, concretizada no espaço dialógico.

Nesse universo comunicativo, no qual a palavra é o cerne, emerge o letramento literário como ampliação do uso do termo letramento, o qual é conceituado por Kleiman (1998) como um conjunto de práticas sociais da leitura e da escrita. Na acepção de Cosson (2018), o letramento literário é um dos usos sociais da escrita, consiste na compreensão da linguagem e conduz ao domínio da palavra a partir da própria palavra, constituindo-se numa forma “singular de letramento”. É por esse uso que os vocábulos ganham nova roupagem, se dividem e se multiplicam, compondo de sentido o fazer humano (COSSON, 2018).

A concepção freireana é outra vertente que dialoga e compõe o nosso aporte teórico. Numa sociedade na qual o domínio da leitura e da escrita abre portas, tanto quanto a falta de apropriação de tais habilidades as fecham, a escola é um cenário no qual um sem-número de situações complicadas se revelam na composição da vida estudantil. No convívio com o estudante da EPJA, muitas dessas complicações se descortinam, dando-nos uma percepção, aproximada, do enfrentamento pelo qual esse estudante passa cotidianamente.

Tais vivências circunstanciais, denominadas situações-limites no conceito freireano, são superadas quando se realiza o inédito-viável. Este termo está relacionado à superação de obstáculos (situações-limite) que surgem em nossa vida pessoal e social. Quando percebidos (percebido-destacado) agimos para superá-los. É esse movimento, baseado na *práxis*, que caracteriza o inédito-viável, comportamento recorrente e familiar ao estudante da EPJA, que ao superar o que parecia inviável, alcança o direito à sua formação.

No campo da linguagem, importa saber que, para Freire (1989), a interpretação do texto,

a ser alcançada por sua leitura crítica, pressupõe a percepção das relações entre o texto e o contexto. Dessa compreensão, deriva a condição de intervir criticamente na realidade, o que se presume condição emancipatória. Neste sentido, ler não é tão somente decifrar códigos linguísticos, mas interpretar o mundo, poder interferir no mundo pela ação. É tomar consciência, numa interação dinâmica, na qual encontram-se vinculadas linguagem e realidade.

Tendo em conta a linguagem, podemos considerar o ensino da literatura valoroso para o processo da comunicação. Sendo assim, enunciado, letramento literário e emancipação estão interligados e são fundamentais para a construção de sentido, decorrente da interação autor-texto-leitor. Nesta perspectiva, o ensino da literatura se faz essencial, posto que a literatura se constitui na palavra e o mundo é feito com palavras (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010). É nesse universo singular, que se assenta o presente interesse de imersão, por meio de estudos mais aprofundados a nível de pós-graduação, no mestrado acadêmico em ensino.

A EPJA possui finalidades e funções peculiares, dentre elas, a reparação de uma dívida social para com um sem números de jovens, adultos e idosos que, por circunstâncias socioeconômicas adversas, enquanto colaboravam (e colaboram) para o estabelecimento da riqueza e obras públicas da nossa sociedade, perderam (e perdem) a oportunidade de acesso e domínio da leitura e da escrita como bens sociais, dentro ou fora da escola (BRASIL, 2000). Acreditamos que a ausência do ensino literário na EPJA seria mais um dano à formação desse estudante.

A confiança no potencial da leitura literária para o desenvolvimento do letramento, do pensamento crítico dos atores da EPJA e, conseqüentemente, da cooperação para a conquista da cidadania plena desses mesmos sujeitos, inspirou a nossa proposta de intervenção pedagógica por meio do estudo de literários, tendo como referência a obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus.

Por se tratar de uma obra cuja narrativa possibilita algumas analogias com a realidade do estudante da EPJA, como por exemplo: a personagem central vive precariamente, não concluiu os estudos em idade regular, precisou abandonar a escola para ajudar sua mãe com a renda familiar etc., concebemos o exemplar como instrumento versado para promover ao estudante tanto a observação e comparação dos contextos social, cultural, econômico e político, quanto a análise das atitudes/escolhas da autora/protagonista rumo à construção de uma personagem que, apesar das circunstâncias, preza por manter a sua autonomia, refletida numa postura emancipante, na luta pela sobrevivência (sua e de seus filhos) num país profundamente desigual. A obra escolhida, sugeriu ao estudante da EPJA a construção de imagens e (co)enunciações importantes para nossa investigação.

Para análise das imagens cronotópicas produzidas pelo estudante do Proeja, a partir da referida literatura, fez-se necessário compreendermos o cronotopo, termo que significa tempo-espço e foi inserido no contexto literário por Bakhtin (2018), definido por ele como a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais, incorporadas artisticamente em literatura.

No cronotopo artístico-literário, tempo e espaço são indissociáveis para a construção de sentido, representado nas imagens cronotópicas produzidas na obra. Ainda, a temporalidade transparece no espaço e o espaço revestido de sentido é medido com o tempo (BAKHTIN, 1993). Assim, na concepção bakhtiniana, tudo o que é abstrato no universo literário torna-se concreto ao gravitar em direção ao cronotopo.

A nossa abordagem teórica de análise tem como pressupostos os estudos sobre dialogia, enunciação e cronotopia de Bakhtin (1993, 2003, 2006, 2011, 2018), emancipação de Freire (1989, 1999, 2010), letramento literário de Cosson (2018, 2021), documentos referenciais do Proeja e outros autores que coadunam com a nossa pesquisa.

Ao considerarmos o potencial do texto literário e a sua centralidade no processo educacional, emerge a seguinte questão de investigação: de que maneira os sentidos das imagens cronotópicas em consonância com os (co)enunciados produzidos pelo estudante do Proeja, a partir do compartilhamento da leitura do livro “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, contribuem para o letramento literário desse estudante sob uma perspectiva emancipatória e enunciativa dialógica?

Dentre os princípios orientadores da Nação brasileira, citados no artigo 1º da Constituição Federal de 1988, lemos os da cidadania e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988). Sob essas bases, a educação brasileira pretende contribuir na formação de sujeitos emancipantes para a edificação de uma sociedade justa e solidária, livre de preconceitos e capaz de reduzir desigualdades. É, portanto, uma das principais funções da educação a construção da cidadania em conformidade com os objetivos nacionais definidos constitucionalmente.

Posicionar-se criticamente na análise de diferentes interpretações de texto e de mundo, tendo em conta que a interação social pode ocorrer em contextos diversos, implica postura letrada, consciente do universo de criação e circulação da linguagem. Assim, o letramento se confirma como exigência indispensável ao sujeito emancipante que a escola pretende formar e que a Constituição alvitra.

A nossa proposta é relevante, porque, tanto nas perspectivas teóricas apontadas quanto nos documentos basilares da educação brasileira, a literatura tem confirmada sua importância e eficácia para o desenvolvimento do letramento nas suas variadas acepções. Na construção deste

trabalho, por meio da revisão sistemática da literatura (RSL)², percebemos uma lacuna na área específica do nosso interesse, destacando-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisas práticas/aplicadas, que apresentem propostas de atividades e estratégias para o ensino da leitura literária no Ensino Médio - Proeja.

No âmbito social, a partir da investigação das imagens cronotópicas, projetadas no cenário diegético, nossa pesquisa pretende colaborar para o letramento literário dos sujeitos do Proeja, que vem sofrendo perdas consideráveis, por conta das desigualdades socioculturais a que estão submetidos e, ainda, da disparidade da educação escolar que a EPJA tem como propósito equalizar.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os sentidos das imagens cronotópicas em consonância com os (co)enunciados, produzidos pelo estudante do Proeja, com base na interpretação compartilhada da obra “Quarto de despejo - diário de uma favelada”, oportunizando o letramento literário em uma perspectiva emancipatória e processual dialógica. Os objetivos específicos visam conhecer o processo de letramento literário desse estudante por meio da interação dialógica; proporcionar reflexões e interpretações de forma crítica e contextualizada acerca da referida obra literária, relacionando-a com a realidade do estudante; analisar os sentidos das imagens cronotópicas produzidas pelo estudante e a competência das mesmas, em consonância com os (co)enunciados registrados, para a sustentação de uma postura emancipante.

Os sujeitos e *lócus* da nossa proposta de intervenção são, respectivamente, estudantes-trabalhadores de um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), situado na zona urbana de uma cidade do sudoeste da Bahia, maiores de 18 (dezoito) anos, matriculados no Módulo 4 do Ensino Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA).

1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

[...] a cada hora que eu leio, que a gente discute [...] eu vejo muita coisa de Carolina na minha mãe, muita coisa...
(Enunciação do participante da pesquisa, 2022).

² A RSL visou identificar o que tem sido produzido no Brasil, referente ao ensino da Literatura para os alunos do Proeja, a partir de 2006 (um ano após a sua criação). Buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Base Nacional Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na CAPES, 29 (vinte e nove) trabalhos em português foram apresentados e descartados por abordarem o tema de modo secundário ou superficial. Na BDTD, a partir dos títulos foram encontrados 38 (trinta e oito) trabalhos abordando a temática, somente duas teses foram selecionadas para análise mais aprofundada, por abordarem a temática de maneira significativa para o estudo.

Esta pesquisa está organizada em sete capítulos, a contar deste preâmbulo. No segundo capítulo, pensando em situar o leitor no contexto da educação brasileira, visitaremos alguns marcos históricos do ensino médio, da EPJA e do Proeja, relevantes à contextualização da nossa pesquisa.

No terceiro, intitulado “Bakhtin: dialogismo, enunciação e cronotopo”, subdividido em duas sessões, buscamos compreender conceitos centrais nas pesquisas do filósofo e teórico russo, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, necessários para fazermos a conexão entre os estudos que fundamentam a nossa investigação.

O quarto capítulo, “Ensino da literatura – teoria e prática – e letramento literário no Proeja”, subdivide-se em quatro subtópicos. No primeiro, comentamos sobre as nuances de uma experiência exitosa no trato com a leitura e a escrita literária na sala de aula da EPJA; no segundo, explanamos a respeito da adequação do ensino literário na modalidade Proeja, apontando caminhos e descaminhos percorridos na busca do acerto dessa prática no âmbito escolar; no terceiro, abordamos também a temática do letramento literário no Proeja, compreendendo a leitura literária como competente mediadora para o letramento. Por fim, no quarto capítulo, comentamos sobre a obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus.

No quinto capítulo, denominado “Freire e a leitura crítica: uma perspectiva emancipatória”, subdividido em duas partes, dialogamos acerca do conceito de emancipação, permeando a historicidade da educação no contexto social e sua íntima relação com o termo em questão. Salientamos alguns dos equívocos das teorias pedagógicas em busca da hegemonia e da autonomia do estudante, situando a EPJA e o estudante do Proeja no centro dessa discussão. Evidenciamos mais uma vez o papel da leitura e da interpretação de mundo e sua confluência com o texto no âmbito escolar. Apontamos o valor da leitura e da escrita para o sujeito social e algumas das intenções da classe dominante no intuito de permanecer no controle ideológico das classes populares.

O sexto capítulo está voltado ao percurso metodológico deste estudo. Dedicamos-nos a esclarecer o caráter ético do estudo, o tipo de pesquisa que realizamos, no caso, pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação participante; os sujeitos e o contexto escolar de realização do estudo e o detalhamento da proposta de intervenção em todas as etapas.

O sétimo capítulo destina-se à análise dos dados. Comentamos acerca do perfil leitor dos sujeitos da pesquisa e trazemos uma síntese das análises dos dados da pesquisa, no círculo de cultura e na oficina de imagens cronotópicas, produzidos em sincronia com a aplicação da Sequência Básica de Cosson.

Nas considerações finais, apresentamos as principais conclusões desta investigação, a partir da questão investigativa e dos objetivos específicos. Reforçamos a relevância do nosso estudo e a importância da nossa proposta de inserção da leitura literária no Proeja, partindo da investigação dos sentidos das imagens cronotópicas, campo fecundo para aprofundamento e/ou novas pesquisas no campo literário.



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

“[...] se tiver uma boa educação a pessoa se transforma...”.

“[...] a maior arma dela foi a educação”

(Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO, EPJA E PROEJA

Neste capítulo, por considerarmos importante situar o leitor no contexto da educação, salientamos alguns marcos históricos, envolvendo a problematização do ensino médio na sociedade brasileira. Ainda, abordaremos a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e sua relação com o ensino profissionalizante (Proeja).

2.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A EQUIDADE NO ENSINO MÉDIO

[...] nunca me esquecerei desse acontecimento [...] nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 1928, S.P.).

A escola não é uma instituição neutra. Tanto seu espaço, quanto o seu currículo constituem campo de disputas políticas e sociais (TOLEDO, 2017). A ela coube a tarefa de “formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (BUENO, 2001, p. 5). Desta forma, podemos concebê-la, como uma instituição de poder que prepara pessoas para a vida em sociedade. Partindo da compreensão de que existem sociedades desiguais, haveria escolas parciais?

Para responder a esta pergunta, ainda que o nosso estudo não planeje apresentar uma análise histórica das políticas públicas educacionais, algumas considerações incipientes, acerca da discussão do ensino médio, são necessárias para melhor percepção da abordagem aqui pretendida.

O Ministério Capanema, entre os anos de 1942 e 1946, instituiu as Leis Orgânicas do Ensino, nas quais diferentes ramos do Ensino Médio, a saber: o Propedêutico (ou secundário) com dois ciclos formativos: o ginásio e o colégio, o Técnico e o Normal “estavam projetados para que fossem incomunicáveis e traçassem diferentes trajetórias para os jovens” (TOLEDO, 2017, p. 180). O ensino propedêutico³ tinha como finalidade formar o jovem para a condução do país. Para tanto, o seu currículo continha um maior número de disciplinas, obedecendo aos currículos “clássico”⁴ ou “científico”⁵. Com essa capacitação, além de possibilitar ao jovem

³ Também conhecido como escola secundária, era composto por dois ciclos formativos: o ginásio (4 anos) e o colégio (3 anos). Promovia educação iniciadora com bases para uma especialização posterior, ou seja, oferecia ao estudante preparação geral básica que o capacitava para o desdobramento para qualquer área específica de conhecimento ou estudo, de acordo com a sua pretensão.

⁴ Apresentava maior número de disciplinas filosóficas e das letras antigas.

⁵ Continha maior número de disciplinas das Ciências.

estudante ingressar em qualquer curso do ensino superior, oferecia-lhe condições para incutir nas camadas menos privilegiadas suas concepções, o que reforçava a sua finalidade.

Por estas razões, o ensino Propedêutico adquiriu maior prestígio e era mais procurado que o Técnico e o Normal. Esses últimos, com relação ao acesso ao Ensino Superior, eram restritos aos cursos vinculados à formação específica. Assim, os egressos dos cursos industriais se direcionavam às engenharias e os dos cursos normais, às licenciaturas (TOLEDO, 2017). Nestes moldes, estava representada a dualidade no ensino médio.

Antes de darmos continuidade, será preciso conhecermos a importância da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que passou a figurar no cenário da educação brasileira em 1996, objetivando ofertar uma educação igualitária como direito de todos. Esta é a lei de maior relevância no âmbito da educação brasileira. Segundo Saviani (2016), também denominada “carta magna da educação”, é o documento de maior magnitude depois da Constituição Federal. Ela organiza o sistema geral de ideias que estruturam a educação do país e, por caracterizar-se como uma lei geral, sofre regulamentação de órgão governamental, como explica o autor:

[...] dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é especificamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (SAVIANI, 2016, p. 2).

Em seu Art. 1º, a LDB define: “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s.p.). Em correspondência, a Constituição Federal em seu Art. 205, prescreve: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.).

Filosoficamente, podemos interpretar a educação como o aprendizado, a transmissão, e a transformação de conhecimentos culturais de determinadas sociedades (ABBAGNANO, 2007). Tais conhecimentos ou técnicas inspiram o ser humano no seu comportamento, na maneira como se protege da hostilidade do ambiente, física e/ou biológica, e em como manter a harmonia na convivência social com seus pares. Tais aspectos, desenvolvidos na humanidade, são transmitidos de geração em geração, caracterizando a cultura dos povos. A cultura assevera a permanência das sociedades e essa transmissão se verifica por meio da educação. Mas a educação não é apenas um instrumento de transmissão das técnicas que a sociedade detém, para

além disso, ela se dispõe gerar no sujeito a competência para transformar, aperfeiçoar e corrigir o que já está posto. Nessa conjuntura, Estado, família e sociedade contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Com relação à educação escolar, faremos alusão ao segundo parágrafo do Art. 1º da LDB: “[...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s.p.). Este parágrafo chama a atenção por dois aspectos: em primeiro lugar, a associação do ensino ao mundo do trabalho nos inquieta, por conta dos recorrentes debates sobre a dualidade do ensino, bastante caracterizada pela cisão de escolas para ricos e pobres. Por que, então, em seu primeiro artigo, a LDB salienta a vinculação entre educação escolar e trabalho? Estaríamos diante da perenização do dualismo tão combatido? Estaria a LDB se referindo tanto à realidade das instituições de ensino público quanto privado? Deixamos aqui nossos questionamentos com relação às inquietações suscitadas pelas asserções neste parágrafo. Em segundo lugar, porque, em contrapartida, o parágrafo acera o nosso argumento, pois o letramento literário é uma prática social que carece da escola para melhor se constituir.

Estabelecidas a base e a autoridade da LDB no contexto educacional, retomemos a nossa digressão histórica. A LDB, promulgada pela Lei nº 4.024/1961, põe fim à vigência das Leis Orgânicas e gera intenso debate acerca dos possíveis modelos de ensino para o nível médio (TOLEDO, 2017). Porém, havia entre os dissidentes um ponto de convergência: todos consideravam que mudanças profundas no ensino médio resultariam de investimentos na ampliação da escola pública, frente aos incentivos de extensão ao ensino privado. Em conformidade com esse postulado, o ensino público “deveria ser para todos, *constituindo-se uma cultura comum entre todas as classes sociais*” (TOLEDO, 2017, p. 181, grifo da autora).

Não adentraremos o assunto por não ser a centralidade da nossa pesquisa, precisamos, no entanto, mencionar que a seleção para ingresso em qualquer das três propostas se pautava na ideia de que a instituição de ensino médio deveria ser um espaço de compartilhamento de uma “cultura equânime”. Assim projetada, a escola média comportaria pobres e ricos e a formação escolar não seria dual, mas portadora de sentido e significado únicos para os distintos estudantes. Desta maneira,

[...] as propostas colocavam em cheque o senso comum, hoje naturalizado, do lugar que a escola pública deveria ocupar na formação do jovem brasileiro: no lugar de ser uma escola para pobres, ela deveria ser hegemônica, garantindo a formação comum dos estudantes oriundos dos diferentes estratos sociais (TOLEDO, 2017, p. 181).

A Lei nº 5.692 veio responder ao debate, do período de 1950 a 1960, com relação à

expansão da escola de ensino médio, suas finalidades e seu sistema de formação (BRASIL, 1971a). Segundo Toledo (2017), a Reforma de Ensino estabeleceu, por meio da reorganização de níveis e de seu público, uma nova configuração. Surgem as novas nomenclaturas: o ginásio passa a ser a escola de 1º Grau, integrando o primário. E o colégio transmuta-se no ensino de 2º Grau, englobando os ramos da escola secundária, que tem como principal propósito, tanto na escola pública quanto na privada, a profissionalização. A reestruturação, porém, não resolve a falta de equidade no ensino médio e a nova concepção de currículo⁶, ao apresentar um núcleo comum⁷ obrigatório, provoca alterações nas relações internas da escola.

Com a obrigatoriedade do ensino de 1º Grau (dos 7 aos 14 anos), prevista na Lei nº 5.692/1971, e a eliminação dos exames de admissão, a escola passou a integrar uma coletividade antes excluída dos bancos escolares, “[...] provocando um reordenamento das relações no interior da escola, seja entre professores dos diferentes níveis de ensino, seja entre professores e alunos” (TOLEDO, 2017, p. 185). A massificação do ensino público contribuiu para o crescimento do setor privado de ensino. A classe média buscou a rede particular, porque para este corpo social a escola pública, em sua nova configuração, não preparava o estudante de maneira satisfatória para o ensino superior.

A nova lei, apesar de impor um modelo único de escola para todo o país, não trouxe o equilíbrio da qualidade de ensino entre as redes pública e privada. A desigualdade dos estudantes, no tocante “aos bens culturais que a escola poderia oferecer e as trajetórias futuras a escolher” (TOLEDO, 2017, p.187), foi aprofundada.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), decretada pela Lei nº 9.394, oriunda do período pós ditadura militar, pouco impactou o debate da reformulação do ensino médio. A proposta de uma escola pública para todos foi silenciada e estruturas administrativas da lei anterior foram mantidas. Além do mais, o preceito da supremacia da escola privada no exercício de socialização de crianças e jovens da classe elitista do país foi naturalizado, “[...] mantendo-se assim a explícita dualidade econômica na forma de organização do ensino e das culturas escolares pública e privada” (TOLEDO, 2017, p. 187).

Como se percebe, a luta e os debates pela qualidade e equidade no ensino médio

⁶ A Lei nº 5.692, dispõe em seu Art. 4º: Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971a).

⁷ O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências. § 1.0 - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (BRASIL, 1971b).

remontam tempo e, na atualidade, permanecem exigindo olhares e atitudes atentas na busca e manutenção da equidade do ensino. Nosso esforço, no presente estudo, é insuficiente para demonstrar, com a profundidade que o assunto pede, os detalhes que fomentam esse cenário da educação brasileira. Muitos Movimentos, Projetos e Leis são ainda elaborados e compõem o capítulo dessa história. No entanto, penetrar nesse espaço nos distanciaria, sobremaneira, do nosso tema central. Caminhando até este ponto, seguiremos a bifurcação que nos conduz às estradas percorridas pela educação para jovens e adultos que se desenha como uma das bases desta pesquisa.

Datam dos anos de 1930, as primeiras considerações sistematizadas sobre a educação básica para jovens e adultos. Nos anos de 1947 e 1952, foram criadas campanhas voltadas, principalmente, para a alfabetização da população rural: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural, respectivamente. Em 1963, ambas as campanhas já estavam extintas. Nesse período, ocorreu uma movimentação junto aos grupos populares⁸, por iniciativa de estudantes e intelectuais, que pretendeu o desenvolvimento e a aplicação de novas concepções de cultura e educação popular.

Nesse ínterim, destaca-se como principal referência no campo teórico-pedagógico da EPJA, o projeto de alfabetização para jovens e adultos desenvolvido em Angicos-RN pelo educador Paulo Freire. Orientadas pela concepção de que somos seres em permanente estado de aprendizagem, as atividades de Angicos tiveram por base, conforme Lyra (1996, p. 16-17): “[...] rejeição de fórmulas doadas, confiança no povo, crença de ter algo a permutar com ele e não apenas a oferecer-lhe, considerando a relação dialética da educação com a cultura, levando em consideração, ainda, as condições do tempo e espaço brasileiros”.

Estudantes e intelectuais, ligados a movimentos em prol da educação popular,

[...] passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que efetivamente ocorreu em meados de 1963. Logo depois, em novembro, foi criado também o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido ‘Sistema Paulo Freire’ (BRASIL, 2000, p. 50).

⁸ Os diversos grupos são citados no Parecer nº 11: Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha "de Pé no Chão também se aprende a Ler" e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (BRASIL, 2000, p. 49).

Em decorrência do Golpe Civil-Militar, em 1964, os programas do Plano Nacional de Alfabetização foram desarticulados. Instalou-se no país a Ditadura Militar, caracterizada por censura, sequestros e execuções. A repressão do regime atingiu muitos dos propulsores da educação popular e da alfabetização. Paulo Freire, após ser perseguido e preso, permaneceu exilado por 16 anos.

Apesar disso, a alfabetização de adultos era necessária naquele momento histórico, pois o governo precisava ostentar mão de obra com domínio mínimo das habilidades de escrita e leitura para corresponder à demanda proporcionada pela chegada das multinacionais ao país. A redução da taxa de analfabetismo entre os trabalhadores era uma exigência dos ditames internacionais. Na premência, o regime militar apostou na expansão da Cruzada da Ação Básica Cristã⁹ (1965 - 1967) como solução urgente para a alfabetização em curto prazo.

Em 1969, a política educacional brasileira criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este movimento copiava o modelo para alfabetização de adultos de Paulo Freire, mas distanciava-se do mesmo por apoiar-se em bases ideológicas do governo militar, contrárias às ideias de uma pedagogia progressista. Sob o controle do Ministério da Educação (MEC), o MOBRAL se configurou mais como um instrumento de controle ideológico do Estado do que de formação do cidadão crítico-reflexivo para o exercício da cidadania, como propunha o método freireano (LEITE, 2013). Pois, “[...] se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no ‘método Paulo Freire’, a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava” (BRASIL, 2000, p. 50). Apesar dos investimentos, o Movimento não correspondeu às expectativas ambicionadas, sua extinção ocorreu no ano de 1985.

No mesmo ano, em substituição ao MOBRAL, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).¹⁰ A sua finalidade figurava no Art. 2º do seu Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 92.374: “[...] a EDUCAR tem como objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1986, s.p.). Sua extinção ocorreu em 1990, após a proclamação de uma nova concepção da EPJA, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2000).

⁹ A Cruzada ABC foi um movimento protestante, criado no Recife, para a educação de jovens e adultos não alfabetizados.

¹⁰ A Fundação Educar definia-se como órgão de coordenação e não de execução e previa a descentralização regional de suas ações, atuando junto às secretarias e instituições, por meio de dois projetos: Programa Educação Básica (PEB) e Programa Nacional de Educação Integral (PRONEI) - 1ª a 4ª séries, para os quais foram produzidos materiais didáticos específicos.

[...] no Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. *Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade* (BRASIL, 2000, p. 66, grifo nosso).

Somente a partir da Lei nº 9.394/1996, a EJA passa a ser considerada como uma modalidade de ensino designada a todos que não concluíram ou não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio em idade regular e tem suas diretrizes assentadas na mesma lei. O Art. 4, Inciso VI da LDB de 1996, preconiza que é dever do estado garantir acesso ao ensino escolar público e gratuito, fundamental e médio, para todos os que não os concluíram na idade própria. A redação deste Inciso foi dada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 1996, 2013).

Apesar das propostas inovadoras, a Lei nº 9.394/1996 não põe fim ao debate sobre a equidade na educação. Existe ainda uma parcela significativa da sociedade que não tem acesso a educação de qualidade e, conseqüentemente, permanece excluída de outros processos sociais. Faltam ainda reparações importantes para que a EPJA se efetive como uma educação centrada no desenvolvimento integral do estudante, contribuindo verdadeiramente para o desenvolvimento da autonomia desse sujeito e o gozo pleno da sua cidadania.

Com esses recortes buscamos evidenciar a complexibilidade do contexto educacional, as lutas e debates em prol de uma educação pública de qualidade para o ensino médio regular e, principalmente, os embates em defesa do reconhecimento da EPJA como uma modalidade de ensino.

Como exposto, as necessidades no contexto educacional sofrem variações com o tempo e, infelizmente, os ajustes propiciados pelas leis não acompanham essa evolução em tempo hábil. Por esta razão, devemos permanecer atentos(as) à realidade do nosso contexto educacional, ao que preconiza a LDB e ao aperfeiçoamento que a prática educativa nos sinalizar necessário.

De modo geral, acreditamos que a aplicação do método Paulo Freire, pode ser um caminho viável para a construção de uma educação centrada na formação integral do indivíduo, pois, pensado a partir da realidade brasileira, tem como princípio basilar “[...] a valorização dos conhecimentos, do pensamento, do saber, da cultura, que cada pessoa, cada grupo, cada classe traz” (CHAUI, 2018, p. 279). Respeitadas as singularidades e com uma política pública capaz de equacionar as necessidades no âmbito educacional, poderemos contribuir para uma educação mais homogênea e menos dual, principalmente, referente a EPJA.

2.2 A EPJA E O PROEJA: REPARAÇÃO OU HARMONIZAÇÃO AOS INTERESSES DO CAPITAL?

[...] eu sou um cara resistente, nós estamos aqui no Proeja, isso se chama resistência! (Enunciação do participante da pesquisa, 2022).

Nos moldes da Declaração de Hamburgo, a educação de adultos é pensada sob um novo paradigma (UNESCO, 1998), no qual escolarização e aprendizagem ocorrem ao longo da vida e não delimitadas por faixas etárias (IRELAND, 2009). Em 2020, a Emenda Constitucional nº 108 acrescenta o inciso IX no Art. 206 da Constituição Federal, que aponta como um dos princípios do ensino a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2020, s.p.). Neste sentido, o Art. 37 da Lei nº 9.394/1996, com nova redação dada pela Lei nº 13.632, declara:

[...] A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018, s.p.).

A linguagem utilizada no *caput* deste artigo parece dissimular o real sentido da sua construção. Se substituíssemos, no documento, a expressão “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” por “àqueles pertencentes à classe trabalhadora” (BRASIL, 2018, s.p.), não estaríamos comprometendo a semântica do artigo, apenas sendo mais coerentes com a realidade do contexto, como ocorre com a redação do parágrafo terceiro do mesmo artigo.

Assim consta no §3º da Lei nº 11.741: “[...] a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008, s.p.). Aqui, nos parece, fica exposta a razão primeira de toda articulação para considerar a aprendizagem por toda a vida, uma função permanente da EPJA, ou seja, uma educação que responde e se faz, mediante os apelos do capital e do mundo do trabalho, renovando-se ao longo do tempo, moldada pelos interesses de classes que, perenemente, detém e distribuem o poder.

Encontramos suporte nas palavras de Ventura (2013), em que, ao problematizar a função qualificadora da EPJA, salienta:

[...] a expressão [educação ao longo da vida] se torna vazia quando não vem acompanhada da indispensável qualificação: qual educação? Indagamos ainda: qual a força política e de organização que aqueles que vivem do trabalho têm para impor uma educação que tenha os homens, e não os interesses do mercado, como eixo central? *A subordinação da educação à lógica mercantil, coadunada ao revisitar da Teoria do Capital Humano, parece ser a lógica das referências à importância da educação ao longo da vida* (VENTURA, 2013, p. 32, grifo nosso).

Para encontrarmos o marco da função qualificadora da EPJA, façamos um recuo temporal. No início da década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o relatório “Aprender a ser”, que evidenciava um processo educativo simultâneo às fases da vida e à formação da pessoa: a educação permanente. Nessa nova circunstância, a construção da pessoa aparece vinculada a três prognósticos do processo educativo: sua diversidade, sua continuidade e sua globalidade (CANÁRIO, 2019).

Canário (2019) menciona duas circunstâncias que condicionaram a educação permanente ao insucesso. A primeira decorreu de uma visão reducionista que estabeleceu limites para suas concepções, de tal modo, que ela se confundiu com uma educação para adultos com baixas qualificações escolar e profissional. Sendo, então, concebida como uma educação fundamentada na ideia da "reciclagem", e/ou de segunda oportunidade para um público adulto que precisava aprofundar os saberes em uma área profissional de modo contínuo. Em segundo lugar, as políticas de educação permanente supervalorizaram a escola em detrimento da construção da pessoa, como era a proposta original do relatório “Aprender a ser”. Viu-se, então, acentuada a depreciação das experiências humanas adquiridas fora do ambiente escolar. Desta forma, “[...] em vez de educação permanente, passamos a ter a permanência da educação” (CANÁRIO, 2019, p. 31) em âmbitos, antes, jamais atingidos pela escola.

Infelizmente, na década de 1990, os ideais da aprendizagem ao longo da vida foram construídos sob as ruínas das concepções da educação permanente. Canário (2019, p. 32) afirma ser “[...] sobre essa perversão que se afirmam e constroem, na actualidade, as políticas de ‘aprendizagem ao longo da vida’”. Mediante o avanço tecnológico, a aprendizagem por toda a vida seria a resposta aos empregadores que aguardavam mão de obra capaz de adaptar-se rapidamente ao novo modelo econômico, principalmente, no tocante ao domínio de tecnologias que privilegiassem a produção e o acesso à propagação de informações para o mesmo fim, em conformidade com a versão atual do capitalismo (flexível), para o qual adaptação é uma virtude (ANTUNES, 2007; BERNARDO, 2009).

Servindo aos propósitos do mercado laboral, a educação na “era do conhecimento” enfatiza a formação profissional, a rápida modernização e adaptação ao mercado, ou seja, a

formação não mais do sujeito, mas de “mão de obra” de fácil adaptação às demandas do capitalismo. Neste cenário, perante o consenso que se estabeleceu, o conflito das décadas anteriores no âmbito educacional emudece.

[...] a educação passa a expressar o novo paradigma político, centrado na busca do consenso e da harmonia social; toma ainda as realidades social e natural como dadas, sem qualquer questionamento sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade (VENTURA, 2013, p. 37).

A UNESCO tem papel relevante na construção deste panorama. Conforme pontua Rodrigues (2011), faz parte do projeto histórico desta organização, a ideação de indivíduo pacífico e tolerante (flexível), em conformidade com a atual política de segurança mundial para o sistema capitalista. Com esta observação, o autor descortina um dos bastidores da arena educacional.

Nesta conjuntura, o Parecer CNE/CBE nº 11/2000, apesar das limitações, próprias de uma luta permanente, configurada no campo da educação, representa progressões significativas para a EPJA. O documento destaca a modalidade como “[...] uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 5) - reparadora, equalizadora e qualificadora - e estatui as Diretrizes Curriculares que orientam os docentes em sua atuação junto a EPJA. Deste modo, é possível reconhecer que houve uma valorização da EPJA em decorrência desse texto.

A função reparadora da EPJA, conforme o Parecer CNE/CBE nº 11, “[...] deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (BRASIL, 2000, p. 9). Isto posto, a EPJA, ao oportunizar o ensino fundamental e médio para estudantes em faixa etária avançada em relação ao nível de ensino, deve ter como propósito atender a demanda expressiva e dar cumprimento do direito nos termos estabelecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA-Proeja vem complementar esta iniciativa, facultando a esse contingente, historicamente excluído, educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007). Neste sentido, o Proeja representa uma proposta de democratização do ensino, associada à inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho e à formação humana na vida e para a vida em seu sentido holístico e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Entretanto, como observam Camargo, Santos e Pereira (2020), com a sua instauração, a articulação entre EPJA e

educação profissional se desenha de maneira mais precisa, enfatizando a formação para o mundo do trabalho.

Apesar de significar um avanço importante no campo da EPJA, o Proeja apresenta alguns hiatos, um deles é a falta de material didático específico para o programa. Historicamente, o material didático é produzido para a educação básica ou para o ensino técnico de nível médio, desconsiderando a integração entre os dois níveis de ensino (MOURA; HENRIQUE, 2012). Esse hiato pode ser danoso, pois permite que se faça uso de material didático que priorize somente a formação para o mundo do trabalho em detrimento da formação integral. Uma outra questão não passa despercebida, é a relação do capital no controle ideológico da escola, que prevê garantir a formação do trabalhador sem correr o risco de promover o avanço de teorias pedagógicas mais progressistas (FREITAS, 2014), mas essa é uma outra discussão.

O Decreto nº 5.840/2006 aumenta de modo significativo a abrangência do programa com a inclusão do ensino fundamental e, entre outras alterações, transforma o Proeja em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA e estabelece carga horária mínima para os cursos do programa, diferente do Decreto D-5.478/2005 de criação que previa apenas carga horária máxima para os cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2005, 2006).

[...] tal modificação é de extrema relevância, não apenas pelo quantitativo de horas atribuído a cada curso, mas principalmente porque o documento de 2006 prevê uma carga horária mínima, ou seja, vincula o sistema educacional que irá ofertar cursos pelo Proeja àquele mínimo previsto na legislação federal. O D-5.478(5) previa apenas uma carga horária máxima, isto é, a legislação, além de limitar a carga horária do curso, facultava ao sistema educacional estabelecer a carga horária mínima (CAMARGO; SANTOS; PEREIRA, 2020, p. 83).

Apesar de oportunizar a escolarização, são inúmeros os motivos que afastam o estudante do Proeja da escola. Paradoxalmente, a razão que traz a maioria é a mesma que leva: o mundo do trabalho. A dificuldade em conciliar a carga horária laboral com os horários de aula é um desses motivos. Por isso, a maneira como esse público é caracterizado no Parecer CNE/CEB nº 1/2021, é, no mínimo, intrigante. Lê-se:

[...] uma característica a ser destacada em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho [...] *esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do*

presente para a construção do futuro (BRASIL, 2021, p. 4, grifo nosso).

O enunciado intenciona difundir a ideia de que o estudante do Proeja prioriza o trabalho por livre escolha, como se não houvessem questões socioculturais e econômicas a determinar tal condicionamento. As práticas educacionais aliadas aos interesses do capital e suas consequências na vida desse estudante trabalhador são, assim, naturalizadas. Com referência à "construção do futuro", questionamos: o futuro de quem, se os “compromissos do presente”, na maioria dos casos, retira do estudante trabalhador a possibilidade de fazer opções, de escolarizar-se?

É espantoso, encontrar, ainda hoje, nas palavras de Freire (1999) fundamentos dessa realidade paradoxalmente atualizada, após mais de meio século. O educador expunha sua preocupação com a dicotomia estabelecida entre a educação, mais precisamente o ensino técnico, e a necessidade da sociedade desenvolver-se tecnologicamente, como é possível ler a seguir:

[...] daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. Harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade (FREIRE, 1999, p. 97-98).

Em sua análise, Freire (1999) reclama o equilíbrio entre as duas posturas sem desmerecer a relevância de cada uma delas no cenário brasileiro. O autor denomina essa atitude, que consideramos cerceamento do direito à uma escolaridade crítica e emancipante, de “falso dilema humanismo-tecnológico”, pois, como nós consideramos imprescindível a conformidade entre as partes, objetivando o progresso do país, aliado ao crescimento profissional e intelectual do sujeito que compõe a força de trabalho brasileira, também ele, não deixava de manifestar a necessária vigilância em prol da “batalha do desenvolvimento” da educação e do país, defendendo o atrelamento entre as duas.

Assim sendo, a função reparadora reclama uma outra que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, também estabelece: a função equalizadora.

[...] equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas [...]. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente

maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p. 10).

Destarte, o Parecer CNE/CEB nº 11 reconhece a necessidade de maior suporte de políticas públicas direcionadas, especificamente, ao público da EPJA (BRASIL, 2000). Considera que para reparar é preciso também equalizar, função que exige olhar criterioso à realidade deste público, conhecimento e reflexões honestas acerca dessa realidade, principalmente dos seus determinantes, para que verdadeiramente o compromisso constitucional, político e moral com a EPJA possa se efetivar e transparecer no âmbito educacional, na realidade concreta da escola e, sobretudo, nas vivências do estudante da EPJA, refletindo inexoravelmente no desenvolvimento do país.

No próximo capítulo, discutiremos sobre os conceitos bakhtinianos que respaldam esta investigação: dialogismo, enunciação e cronotopo.

Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante



“[...] eu vejo muito de Carolina na minha mãe [...] não tem diferença, porque ela catava papelão e a minha mãe lavava roupa [...]” (Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

3 BAKHTIN: DIALOGISMO, ENUNCIÇÃO E CRONOTOPO

Neste capítulo, abordaremos sobre dialogismo e enunciação, do ponto de vista bakhtiniano, que concebe a linguagem como fundamental para a existência humana. Em seguida, caminharemos pelas veredas do cronotopo, termo deslocado da matemática para o campo literário sob um novo enfoque, proposto por Bakhtin.

3.1 NO CAMPO DIALÓGICO, NA CONCILIAÇÃO OU NA LUTA, O QUE SE PROPÕE É A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A enunciação concreta [...] nasce, vive e morre no processo da interação social dos participantes da interação (BAKHTIN, 1976, p. 17).

Na concepção bakhtiniana, a linguagem é uma atividade essencialmente social, indissociável do falante, de suas atitudes, do ambiente social e das suas ideologias. Bakhtin (2006) afirma ser o meio social no qual o indivíduo se insere, e não o interior do sujeito, o centro organizador de toda expressão, de toda enunciação. Desta forma, segundo esse filósofo, a linguagem, em sentido mais restrito a palavra, é um fenômeno ideológico, pois

[...] penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2011, p. 41).

Fiorin (2011) declara que o Círculo de Bakhtin atribui papel central à linguagem, porque não podemos ter acesso direto à realidade, uma vez que temos sempre a linguagem como mediadora dessa junção. O que significa dizer que, conforme Fiorin (2011, p. 19), “[...] o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, lingüisticamente”.

Nessa perspectiva, na qual a linguagem é elemento fundamental para a vida humana (BAKHTIN, 2003), os enunciados (orais e escritos), objeto da translingüística¹¹, e não as unidades da língua (palavras, sons, orações), objeto da linguística, são as unidades reais da comunicação discursiva e, independente da sua extensão, os enunciados são dialógicos, assim, as relações de sentido instauradas entre dois enunciados, configura o dialogismo (FIORIN,

¹¹ Diante da ineficácia da fonologia, da morfologia ou da sintaxe para explicar o funcionamento real da linguagem, Bakhtin “propõe a criação da translingüística, que teria como objeto o estudo dos enunciados”- as reais unidades da comunicação (FIORIN, 2011, p. 20).

2011). Importa enfatizar: não é a dimensão que diferencia o enunciado das unidades da língua,

[...] o que os diferencia é que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro (FIORIN, 2011, p. 21).

Para Bakhtin, todo sentido é dialógico. Segundo Renfrew (2017), o dialógico é inerente a toda interação humana que tem como veículo a palavra, o enunciado. As relações dialógicas são associações de sentido entre qualquer tipo de enunciado na prática discursiva (BAKHTIN, 2011); são, portanto, para Bakhtin (2013, p. 47), um “[...] fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana”.

No campo do dialogismo, a ideia do absoluto cede espaço à multiplicidade de pontos de vista. Os estudos bakhtinianos, acerca do dialogismo, não se ocupam da ideia de consenso ou entendimento, resultados próprios do diálogo; pois, distantes da unicidade, ou melhor dizendo, da conformidade,

[...] as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de conserto ou de desconserto (FIORIN, 2011, p. 23).

Como exposto acima, no processo comunicativo, decorrente da interação, ideias são compartilhadas e dão origem a outras, que tanto podem ser complementares ou polêmicas, divergentes ou convergentes. Assim, a enunciação é de natureza social, realizada no dialogismo entre os vários discursos nos quais enunciadador e coenunciador se revezam mutuamente, no fluxo dialógico que resulta numa construção discursiva, irremediavelmente, transpassada pela palavra do outro (FIORIN, 2011).

As unidades da língua, sendo neutras, não possuem acabamento que permitam uma resposta. Por exemplo, a palavra “egoísta” possui um significado, é o mesmo que individualista, egocêntrico, etc.; porém, mesmo estando completa, não exige uma resposta, porque as relações entre as unidades da língua são de ordem semântica (ou lógica), ou seja, a palavra egoísta está para uso diverso nos enunciados. No entanto, se for declarada por alguém, torna-se enunciado, passa a ter um autor (o enunciadador), é dirigida a alguém, “os enunciados têm um destinatário” (FIORIN, 2011, p. 22), organizam-se no dialogismo, a partir de uma resposta. Por isso, por ser a réplica de um diálogo, o enunciado não ocorre fora das relações dialógicas.

Há um outro ponto que gostaríamos de exemplificar. Quando alguém diz “é uma Carolina”, como unidade da língua, essa expressão é neutra; entretanto, ao se tornar enunciado, a depender da entonação, pode significar admiração, respeito ou zombaria. Também exige dos falantes um conhecimento prévio do contexto: de quem se trata? Para que seja um enunciado é preciso que as pessoas envolvidas no discurso saibam minimamente que “a” Carolina em questão foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil, era catadora de lixo e escreveu um livro que, apesar das adversidades vivenciais da autora, bateu recorde de vendas na década de 1960.

Desta maneira, como afirma Bakhtin (2011), o que faz da forma linguística um signo, não é o seu sentido dicionarizado, sua “identidade como sinal”, mas a sua flexibilidade de uso específico em consonância com o contexto,

[...] da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 2011, p. 94).

Um enunciado será sempre direcionado a um interlocutor ativo, não mais emissor (aquele que envia a mensagem) e, no outro turno, receptor (aquele que recebe a mensagem). Neste sentido, o processo de comunicação ganha uma nova roupagem ou, podemos dizer, um olhar mais aprofundado e criterioso. Percebemos agora, dentro do processo comunicacional, estabelecido e sequenciado na alternância dos lugares de fala, a figura dos coenunciadores, seres sociais que se alternam e deixam impressões discursivas de seus falares nas zonas de contato da experiência dialógica que realizam.

As palavras de Fiorin (2011, p. 19) reafirmam o que queremos dizer: “[...] não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam”. Assim, temos na construção de sentido, o dialógico; representado na interação das consciências entrelaçadas no discurso. Desta forma, todo pensamento verbalizado carrega a impressão do pensamento de outro alguém, não apenas do enunciatador do turno.

Com relação ao sentido, Renfrew (2017) nos dirá, com base nos postulados de Bakhtin [Voloshinov] sobre signo, que a palavra (no seu acabamento específico) “é puro signo” e dentre os signos, o verbal predomina sobre os demais, porque a palavra, diferente de objetos materiais, não possui especificidade outra que não a significação. Por exemplo, o pão e o vinho, podem

ser utilizados de maneira simbólica (função secundária): corpo e sangue de Cristo num rito religioso; no entanto não deixarão de ser produtos consumíveis (função primária). Já a palavra, como dissemos, não possui função secundária, “[...] nem mesmo primária, que não esteja relacionada à significação” (RENFREW, 2017, p. 95).

Bakhtin [Voloshinov] (2006) apresenta, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, importante esclarecimento, que vem em nosso auxílio para melhor compreensão do que acabamos de mencionar, no que concerne à concepção da forma linguística, ou seja, da palavra:

[...] a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifos do autor).

Para Renfrew (2017, p. 89), o sentido do enunciado não está vinculado ao sentido abstrato da palavra, no seu sentido dicionarizado, mas à “[...] totalidade dos elementos - verbais e extraverbais - presentes na ‘situação de fala’”. Do mesmo modo, a configuração do enunciado não é determinada plenamente pelo falante, “[...] é antes um produto do processo concreto de ‘interação verbal’”.

O enunciado representa um fio na malha ininterrupta da prática discursiva e está sempre direcionado para um interlocutor. Ele não pode ser isolado da circunstância (verbal e extraverbal) que o determina e circunscreve, sem perder inteiramente sua significação. Isolado do seu contexto, o enunciado é pura abstração.

[...] A enunciação concreta [...] nasce, vive e morre no processo da interação social dos participantes da enunciação. [...] Se a enunciação for arrancada desse solo real, nutriente, perderemos a chave tanto de sua forma quanto de seu sentido (BAKHTIN, 1976, p. 17).

No campo literário, espaço por excelência constituído de palavras, no qual os enunciados emergem repletos de experiências e encontros sociais, a linguagem literária oportuniza a imersão em um oceano dialógico, no qual pelo menos três consciências se “corporificam” e se encontram: autor, leitor e personagem. Renfrew (2017, p. 93) assegura: a enunciação literária, por ser impressa, “[...] não é menos social que a enunciação ‘em vida’; de fato ela é mais exaustiva e profundamente social”. O interlocutor da enunciação da vida real, se

converte no leitor do texto literário e o enunciado, “a palavra viva”, se transforma na enunciação da interação social de três sujeitos, ou três consciências, como mencionamos acima (RENFREW, 2017).

Esta afirmativa fortalece o nosso interesse e nos motiva a prosseguir na investigação das possibilidades interpretativas da obra literária sob a ótica do cronotopo bakhtiniano.

3.2 CRONOTOPO: A PORTA DE ENTRADA AO CAMPO DOS SENTIDOS

Já passamos o tempo do tempo! Já passamos o tempo do espaço! Estamos no tempo do cronotopo! (BEMONG, 2015, p. 9).

Desde o início de sua carreira, Bakhtin demonstrou preocupação com a literatura. Duas de suas obras filosóficas¹², escritas, mas não publicadas, no início dos anos 1920, além de denotarem interesse pelo aspecto estético literário, remetem a um modelo de relações (eu-outro) que apesar de não se apresentar limitado ao espaço da diegese, depende dela (a literatura) para sua explanação (RENFREW, 2017).

Para colaborar com a interpretação no que concerne ao texto literário, Bakhtin (2018) aponta o cronotopo e salienta o seu caráter indissociável de tempo-espaço. Ao que se sabe, foi ele o primeiro teórico a trazer para o campo da análise literária a ideia de um enfoque indissociável entre tempo e espaço (BORGES FILHO, 2012). O texto “*Formas de tempo e de cronotopo no romance - ensaios de poética histórica*”, (doravante FTC), escrito entre 1937 e 1938, publicado somente em 1975, meses após a morte do autor, e “*O romance de educação na história do realismo*” são os dois únicos textos, nos quais Bakhtin desenvolve a noção do cronotopo explicitamente.

Ao transferir o termo cronotopo das ciências matemáticas para o campo literário, Bakhtin (2018, p. 12) diz: “chamaremos de *cronotopo* (que significa ‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram assimiladas artisticamente na literatura”. E prossegue caracterizando-o:

[...] no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. [...] Pode-se dizer, [...] que na literatura, o princípio condutor no cronotopo é

¹² “*Para uma filosofia do ato responsável – PFA*” (escrita por volta de 1921, publicada em 1986) e “*O autor e o herói na atividade estética*” (escrita em 1922-1924, publicada em 1979) (RENFREW, 2017).

o tempo (BAKHTIN, 2018, p. 12)

Quando falamos da transferência do termo cronotopo da área de exatas para a literatura, é preciso salientar que ao partir do conceito de mecânica, no qual tempo e espaço são unidades absolutas e imutáveis, Bakhtin (2011) introduz a essa ideia um pensamento complementar. Se na ciência o conceito de mecânica caracteriza o movimento dos corpos celestes ou microscópicos situados no tempo e no espaço, sem considerar as relações de dependência entre eles, ou seja, tomando-os isoladamente, o teórico russo cogita sobre o funcionamento não mecânico das estruturas, mas dialógico. Melhor dizendo, pensa um espaço de construção de sentido, a partir das relações. A esse domínio, complementar ao da mecânica, ele chamou: “arquitetônica”. Se a mecânica dá conta dos constituintes estanques, a arquitetônica, proposta por Bakhtin, pretende compreender e valorizar as relações preñes de sentido (MACHADO, 2010). Em conformidade com o autor

[...] o mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos. Esse é o mundo dos eventos, dos atos éticos e da atividade estética de que se ocupou Bakhtin em seus estudos (MACHADO, 2010, p. 1).

Tendo a resposta como propulsora do diálogo e como chave para o acabamento do enunciado, a construção arquitetônica, comprometida em entender o sentido produzido nas relações dialógicas, utiliza-se dessa mesma “chave” para investigar o campo das manifestações de diferentes pontos de vista suscitados na interação.

Como dissemos anteriormente, no dialogismo, as ideias podem apresentar diferentes matizes, referenciais e ideologias também distintas, essas diferenças produzem significação na interação. É importante distinguir que não é no sistema linguístico que as desigualdades evocadas no discurso tornam-se compreensíveis, mas a partir da organização da comunicação no mundo real, considerando que elas pertencem a um contexto que tem história, tempo, espaço e, sobretudo, autoria. Diante disso, é possível dizer que o mundo das relações dialógicas se encontra presente no mundo da arquitetônica, uma vez que

[...] as relações de interação, previstas nos momentos arquitetônicos, pensadas por Bakhtin desde PFA (eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro), fazem ecoar vozes temporais e atemporais, no pequeno e no grande tempo, e são personificadas em um dado enunciado concreto, que tem função específica no mundo social, e são corporificadas num domínio cultural (QUEIROZ, 2017, p. 636).

Bakhtin (2011, p. 34) pensa a arquitetônica como algo que associa no indivíduo a ética e a estética. “Arte e vida não são a mesma coisa¹³, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”. Com essa alternativa, Bakhtin (2011) abre uma porta para a percepção do movimento dialógico da criação estética fora da competência da mecânica e dentro do contexto da resposta.

O filósofo russo concorda que a arquitetônica encerra a totalidade dos nossos atos sociais com responsabilidade voltada para o coletivo. Para ele, segundo Queiroz (2017, p. 638), “[...] o ser em seu ato responsável responde ao outro nos momentos arquitetônicos (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim)”. Assim, o acontecimento do ato está diretamente relacionado a outros seres e a valores ideológicos voltados para o bem, de modo que o ato pressupõe a ética.

Para Bakhtin (2011), todo ato tem sua evolução situada nas “fronteiras”. Em sua obra *Estética da criação verbal*, encontramos referências a esse respeito:

O ato realmente criador (e todo ato, aliás) evolui nas fronteiras (nas fronteiras dos valores) do mundo estético, da realidade do dado (a realidade do dado é uma realidade estética), nas fronteiras do corpo, nas fronteiras da alma, evolui no espírito [...] (BAKHTIN, 2011, p. 220).

Não nos deteremos em aprofundamentos neste campo, apenas consideramos necessária uma apresentação mais definida do ato na concepção bakhtiniana, uma vez que este se insere de modo significativo na construção arquitetônica.

Compreendida como um centro organizador do sentido, no campo investigativo de suas possibilidades, a arquitetônica atua com as temporalidades projetadas no espaço das relações, levando em conta categorias de tempo, espaço e valores do ser, historicamente posicionado (QUEIROZ, 2017). Nesse todo, necessário à compreensão das relações dialógicas, a cultura é pano de fundo, pois as temporalidades representativas da cultura exigem o humano, o tempo e o espaço. É justamente nesse ponto, após mais de uma década de estudos, que o cronotopo bakhtiniano ascende como componente basilar do enredo no romance, como comenta Bezerra em *FTC de Bakhtin* (2018):

[...] Bakhtin está com uns vinte e cinco anos, em pleno início de sua carreira e já vê a cultura numa perspectiva antropocêntrica, como o homem histórico (‘concreto’) no centro da produção de valores (observe que só a cultura produz valores!), norteando a criação literária ou a ‘visão estética’ [...] Percebe-se nessa obra incipiente [PFA], uma concepção de literatura como produto da

¹³ Bakhtin (2011) compreende arte como algo concreto produzido esteticamente pelo homem; e vida como algo de ordem ética.

cultura, cujas marcas são inscritas por *um tempo definido num espaço igualmente definido*. [...] Bakhtin levou mais de uma década para incorporar definitivamente a ela [a teoria do romance] o cronotopo enquanto conceito, e aí é que a antiga arquitetônica dá lugar a essa categoria como uma amálgama de ‘tempo-espaço’, que ele assim define [...] chamaremos de cronotopo [...] (BEZERRA, 2018, p. 252-253, grifos nossos).

A teoria bakhtiniana do cronotopo, segundo alguns estudiosos, pode ser utilizada de modo inovador na crítica literária, pois, além de colaborar para as reflexões acerca da construção do mundo ficcional, ressalta a qualidade imaginativa das concepções literárias.

Ela não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana, oferecendo uma melhor compreensão de como a humanidade atua em seus biotopos e semiosferas, [...] ela serve como uma ferramenta analítica que visa entender como a literatura pensa a ação humana de maneira profundamente ética (GHENT; LEUVEN apud BEMONG, 2015, p. 12).

O estudo dos cronotopos nos auxilia a compreender que a recriação da realidade no mundo literário se baseia num mundo valorizado e experimentado emocionalmente. Para Bakhtin (2018, p. 217), “[...] na arte e na literatura, todas as determinações de espaço-tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico-emocional”. O cronotopo artístico literário inclui o elemento axiológico em sua relação com a autêntica realidade. Sendo assim, consoante Ghent e Leuven (apud BEMONG, 2015, p. 13), “[...] a ideia do cronotopo tem potencial para se tornar um conceito-chave na virada ética dos estudos literários”, pois se encontra envolvida em emoções e valores predominantes em uma sociedade, concentrando-se, principalmente, do ponto de vista axiológico, nos valores éticos.

Para Bakhtin (2018, p. 217), “[...] a arte e a literatura estão impregnadas de *valores cronotópicos* de diferentes graus e dimensões. Cada motivo, cada elemento da obra ficcional a ser destacado é um valor”. É no cronotopo que os acontecimentos da narrativa se constituem, ganham vida. Sem ele, não haveria a materialização, a concretude dos acontecimentos. Diante dessa concepção, Bakhtin (2018) assegura que toda ocorrência da ficção literária é cronotópica.

Neste sentido, todo evento, toda imagem literariamente esculpida e representada no texto literário encontra-se revestida de sentido, a partir do cronotopo que lhe possibilita existir semanticamente. Em conformidade com Bakhtin (2018, p. 227), “[...] todos os elementos abstratos do romance - as generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e efeitos, etc. - gravitam em torno do cronotopo e através dele se enchem de carne e sangue, comungam na figuralidade ficcional”.

Em outras palavras, Bakhtin (2018) afirma categoricamente que cabe ao cronotopo o sentido essencial gerador do enredo. Aqui, a linguagem sofre um recuo na sua centralidade absoluta (RENFREW, 2017) e assume um aspecto quase secundário, pois devemos concebê-la também, conforme Bakhtin (2018, p. 227), como “[...] essencialmente cronotópica como um acervo de imagens”. É, portanto, a “corporificação” cronotópica que permite a construção visual do acontecimento e, conseqüentemente, nele (no cronotopo) o tempo se adensa e o espaço (em determinados trechos) é todo tempo, na medida que se deixa representar pelas temporalidades - pelo tempo da vida humana, pelo tempo histórico (BAKHTIN, 2018).

Em FTC, Bakhtin (2018) declara que no contexto de uma única obra, conforme o poder imaginativo do autor, podemos perceber um número ilimitado de cronotopos - vez que cada propósito pode dar origem a um cronotopo - que se relacionam de modo recíproco e complexo. Os mais abrangentes ou predominantes, são denominados pelo autor como cronotopos grandes e essenciais.

Segundo esse teórico,

[...] os cronotopos podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas. Por si sós, tais inter-relações entre os cronotopos já não podem integrar nenhum dos cronotopos inter-relacionados. O caráter geral dessas inter-relações é dialógico (na ampla acepção do termo) (BAKHTIN, 2018, p. 229).

Ao pensar nas inter-relações dos cronotopos de uma obra, a partir do diálogo construído, fora do universo representado, Bakhtin (2018, p. 229) esclarece: “[...] ele (o diálogo) integra o universo do autor e do intérprete, e o dos ouvintes e dos leitores. E esses universos também são cronotópicos”. Podemos compreender que, ainda que se alimente de elementos da diegese, o diálogo, ao qual o filósofo se refere, está localizado fora do espaço ficcional.

Ao referir-se ao caráter externo dessa relação dialógica, Bakhtin (2018) situa, como participantes do diálogo, autor e ouvinte-leitor. Mais adiante, com base na renovação desses leitores, será categórico ao afirmar: “[...] o material da obra não é morto, mas falante, significante (ou sígnico), não só o vemos e tateamos como ouvimos vozes nele [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 229). Portanto, apesar de veicular em material inerte, o texto é eternizado pelo sentido das imagens produzidas, a partir da corporificação cronotópica, e pelas vozes humanas perpassadas por ele no decorrer dos séculos. Subsiste e se renova, através dos tempos, num diálogo incessante entre mundo representado e mundo que representa, amparado sempre na perspectiva humana cultural.

Naquele tempo-espago totalmente real onde soa a obra, onde se encontra o manuscrito ou o livro, encontra-se também o homem real, que criou o discurso sonoro, o manuscrito ou o livro, encontram-se ainda os homens que ouvem e leem o livro. Evidentemente, esses homens reais - autores e ouvintes-leitores - podem (e costumam) encontrar-se em diferentes tempos e espaços, às vezes separados por séculos e pela distância espacial, mas mesmo assim se encontram num mundo histórico real uno e inacabado, que está separado do mundo *representado* no texto por uma nítida fronteira principial (BAKHTIN, 2018, p. 229, grifo do autor).

A imortalidade de um texto, em conformidade com esse teórico russo, está diretamente relacionada à sua capacidade de expressar e renovar conhecimento ao longo do tempo, tendo como propagadores os homens reais - autores e ouvintes leitores - que fazem repercutir no mundo histórico real-atual ecos de pensamentos e ideologias que ainda carecem de acabamento.

Tornando-se parte de universos outros, renovados na esteira da existência pelas interpretações e conhecimento compartilhados entre autor e ouvinte-leitor de variadas épocas, uma obra tem lugar definido no espaço da sua criação e, simultaneamente, independente do suporte no qual se consolida, é amiúde (re)construída, retomada no processo dialógico, decorrente de renovadas leituras que estão sempre a lhe atualizar voz e imagens dotadas de significação.

Como exemplo dessa realidade, podemos citar a obra literária que nos serve de base nessa pesquisa. Ela foi lançada pela primeira vez em 1960 e hoje, revestida de novos (e antigos) olhares e falares, traz não somente ao campo literário, mas ao acadêmico, reflexões importantes sobre vários aspectos sociais.

No próximo capítulo, expomos a experiência da inclusão da prática literária em turmas da EPJAI em uma escola da rede estadual, situada em bairro distante do centro da cidade, e o resultado bem-sucedido.



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

“[...] você lê os detalhes [...] e consegue imaginar aquela situação, você se torna parte do livro, não é apenas o que tá lendo [...] você se torna o próprio autor [...]” (Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

4 ENSINO DA LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROEJA

Neste capítulo, trazemos relatos de uma experiência docente e a inserção da literatura nas turmas da EPJA, explanamos de maneira mais aprofundada sobre a integração do ensino literário no Proeja com base nos documentos referenciais do Programa e também sobre o letramento literário nesta modalidade de ensino. E, por fim, discorremos sobre a obra apresentada para leitura. Mencionamos características da autora/personagem, do seu estilo de escrita e do texto/contexto da obra.

4.1 A PRÁXIS NO ENSINO DA LITERATURA NA EPJA: MATIZES DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

[...] a gente não tem essa cultura de leitura não... Eu fui conhecer um livro de leitura, assim... Na época do colégio.
(Enunciação de um participante da pesquisa, 2022).

Outra vez, por mencionar relatos da experiência profissional da pesquisadora, optamos pela escrita em 1ª pessoa do singular.

O meu interesse pelo ensino da literatura surgiu na graduação em Letras, quando conheci a leitura literária efetivamente e o seu potencial de formação estética. Desde então, busquei compreender e estudar a sua importância para a formação do sujeito leitor e, principalmente, do sujeito humanizado (FREIRE, 1989). Em minha prática docente, com alunos do ensino médio da EPJA, a inserção do texto literário ocorreu (e ainda ocorre) em razão de considerá-lo instrumento facilitador da aprendizagem da leitura, da escrita e da interpretação de mundo. Do compartilhamento das variadas interpretações, a partir dos literários, a interação se fazia mais profícua e o aprendizado, mais pertinente.

A experiência apresentada a seguir ocorreu no cenário da escola pública mencionada no preâmbulo desta dissertação, nas turmas da EPJAI.

O conteúdo trabalhado, conforme a história de vida e as necessidades reais da turma da EPJA, ia sendo (re)programado, à medida que o grupo apresentava dificuldade ou progresso. O resultado esperado era a aprendizagem para a vida e não somente para o mundo do trabalho. Dessa maneira, pensava e elaborava as situações didáticas, considerando alguns aspectos como a formação integral do sujeito, a conquista da autonomia, suas semelhanças e diferenças sociais, culturais, econômicas e temporais, o princípio de equidade como garantia de igualdade (atenção

e tempo distintos para quem apresentasse maior grau de dependência, por exemplo) e a afetividade como “[...] parte integrante e constituinte de todo desenvolvimento humano” (LEITE, 2013, p. 110).

Pensando no desenvolvimento do gosto e hábito da leitura, as atividades eram dinâmicas, pensadas a partir de fatos e notícias da realidade da qual os estudantes participavam. Trabalhava, periodicamente, com jornais locais e vários impressos de sites e blogs da cidade. As temáticas eram diversas: saúde, educação, saneamento básico, política, cultura, policial, futebol, etc. Foi nesse exercício de leitura que a literatura amorosamente foi sendo inserida, produzindo resultados relevantes, para além dos aspectos básicos da leitura e da escrita, no tocante ao discernimento, ao questionamento e à similaridade do real com o ficcional, como proposta para reflexão e tomada de atitude responsável, visando a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos no processo educativo.

Em diferentes turmas, perguntava aos estudantes o que lhes vinha à cabeça, quando pensavam em literatura. Uns poucos responderam leitura e a grande maioria respondeu gramática. Meu desejo sempre foi desfazer essa associação que, ao meu ver, ofusca o poder emancipador e frutivo da leitura literária, pois, como afirma Cosson (2018), a literatura, além de possibilitar ensinar a ler e escrever, forma o indivíduo culturalmente.

O envolvimento com obras de autores como Castro Alves (Navio Negreiro)¹⁴, Patativa do Assaré (Prefeitura sem prefeito), dentre outros, selecionadas com a preocupação em promover o deleite e a reflexão, a partir de uma possível aproximação entre as realidades do contexto da obra e a do leitor, trouxe para aqueles estudantes uma nova perspectiva com relação ao texto literário e à linguagem poética. Após breve relato sobre o contexto social e político da época da escrita dos textos, era inusitado para eles perceberem nos versos a crítica, a denúncia, a personalidade e o estilo do autor. O texto literário começava a fazer sentido para aquele grupo de jovens, adultos e idosos, e os autores eram, agora, figuras encarnadas, não mais de papel, não mais intocáveis e inatingíveis, muito menos suas produções.

Foi gratificante perceber a segurança e a curiosidade fazendo parte da personalidade daquela turma de estudantes que aprendeu a expressar-se, também, poeticamente. Faziam do poema ou do cordel, conforme a preferência, um porta-voz da voz descoberta neles próprios. O envolvimento com a literatura ocasionou-lhes uma ebulição de sentimentos e emoções,

¹⁴ Castro Alves, ou Antônio Frederico Castro Alves, é um poeta romântico do século XIX. Nasceu em Muritiba, no estado da Bahia, em 1847, e morreu em Salvador, no ano de 1871. É conhecido como o “Poeta dos Escravos”, em função de suas poesias de cunho abolicionista. O autor também escreveu poemas de amor, mas sua poesia de cunho social fez dele o principal nome da terceira geração romântica. O poema *O navio negreiro* é o mais conhecido do escritor Castro Alves, dada a sua importância histórica e política.

proporcionando-lhes uma espécie de catarse emancipadora que se fez refletir nas demais disciplinas de modo favorável. Não pensem que foi um movimento grandioso, foi uma pequena mudança valorosa. Uma sementinha aflorava naquele solo sofrido e desacreditado e posso afirmar: havia um brilho novo em nossos olhos.

Perceber que havia verdade e vida no texto literário foi para eles transformador. Essa experiência, relatada aqui de forma muito breve, oportunizou-me observar a potencialidade do caráter formativo da literatura se efetivando. Ali, naquela escola pública, localizada nos arredores da cidade, onde a falta de oportunidades colhia grande parte dos sonhos da comunidade em tenra idade, um pouco do que eu havia aprendido na graduação, com relação à capacidade de formação estética e cultural da literatura, realizava-se. Nesse movimento de produção estética e novas experiências, sofri também, positivamente, a minha metamorfose, afinal, ninguém afeta sem ser afetado.

Como foi dito anteriormente, apesar de estar vinculado à inserção do aluno ao mercado de trabalho, o programa está comprometido (ou deveria), conforme seu documento Base, com a formação integral do indivíduo (BRASIL, 2007). Considerando esta concepção, dedicamo-nos à análise de documentos da base do Proeja para compreendermos a ausência da leitura literária nesta modalidade e a possibilidade de sua inserção. Com relação ao currículo, o programa funciona “[...] *prioritariamente*, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado [...] que se traduz por um currículo integrado” (BRASIL, 2007, p. 39, grifo do autor).

O currículo integrado do Proeja considera o mundo do trabalho, mas prioriza a formação integral dos sujeitos da EPJA. Pretende conhecer esses sujeitos e valorizar suas experiências e conhecimentos produzidos em espaços diversos. O fundamento é considerar suas especificidades, inclusive as geracionais. No tocante ao professor, o documento diz que este poderá, em conformidade com a proposta do projeto, “[...] atuar criativamente acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 44). Neste sentido, Benvenuti (2011) apresenta uma proposta curricular para alunos da EPJA, na qual faz a inserção do ensino da literatura, e afirma:

[...] é acreditando na capacidade deles e, acima de tudo, confiando no poder do trabalho com leitura, que busco mostrar a literatura [...]. Estou ciente de que os alunos de EJA, com quem tenho convivido, estão imersos em uma cultura predominantemente oral e vão continuar assim. Mas considero uma grande conquista o fato de torná-los um pouco mais letrados, para que possam circular na sociedade mais senhores de si, porque mais escolarizados e melhor preparados para viver no mundo letrado (BENVENUTI, 2011, p. 239).

Conforme Benvenuto (2011), a inserção da leitura literária contribui diretamente para a construção do sujeito, uma vez que o letramento literário constitui um caminho facilitador para as demais práticas sociais da linguagem, práticas essas, essenciais à vida numa sociedade na qual a leitura e a escrita têm importância nuclear. Neste contexto, é de suma importância compreendermos que o letramento literário, assim como a emancipação do sujeito, não começa e termina de forma predeterminada, é algo que se vai construindo no percurso de uma vida inteira. Para Rildo Cosson,

[...] enfatizar o caráter processual do letramento literário significa dizer que não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes que é algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida. Logo, o letramento literário não começa nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela (COSSON, 2021, p. 172).

Em linhas gerais, os processos educativos devem garantir a formação de indivíduo socialmente competente, politizado, com capacidade de atuar sobre a realidade, participar ativamente na história da sociedade da qual faz parte e na construção da sua própria história e o Proeja está inserido neste processo. Por isso, entendemos que a escola deve cumprir a sua função de proporcionar ao estudante do Proeja, não só, acesso aos textos literários, mas tempo para a leitura de fruição.

As teorias educacionais, necessárias às mudanças concretas, apontam caminhos luminosos que a prática, inúmeras vezes, tateia sem encontrar. Longe de sermos contrárias aos pressupostos teóricos, compreendemos a relevância deles, por isso, é preciso distanciar, aqui, a ideia de teoria do puro verbalismo, pois como bem pontuou Paulo Freire:

[...] quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser 'teórica'. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É 'sonora'. É 'assistencializadora'. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (FREIRE, 1999, p. 93-94).

Precisamos, pois, da *práxis*, de fazer ouvir a voz dos verdadeiros atores da comunidade escolar, a fim de que a palavra se articule proveitosamente no âmbito da educação, abandone a inércia e a falácia do papel e se torne realidade promissora no chão da escola, iluminando

verdadeiramente a vida dos seus atores, incluindo nesse pensar a realidade de centenas de estudantes-trabalhadores que, em sua maioria, ainda são assujeitados por um sistema perverso que tem no capital sua principal orientação.

4.2 INTEGRAÇÃO DO ENSINO LITERÁRIO NO PROEJA: MAIS QUE UM DIREITO, UMA FUNÇÃO DA ESCOLA, UM ATO HUMANIZADOR

[...] eu tô muito carente de livros. Realmente eu percebi que meu vocabulário, ficou um pouquinho diferente. Eu vejo o povo, como é que eu posso dizer, se encaixando com as palavras bem... tão... fácil, com tanta facilidade que eu me sinto acuado, fico assim... Vou ficar só “queto”, só ouvindo...
(Enunciação do participante da pesquisa, 2022).

Os questionamentos sobre a aplicabilidade de leitura de literários na escola têm se repetido ao longo dos anos. Transferindo-os para a modalidade da EPJA, talvez a complexidade seja ainda maior. A inquietação do professor persiste na busca de soluções e, mais que isso, de resultados concretos da leitura literária em sala de aula com vistas ao letramento do estudante. Acreditamos que o texto literário oferece uma gama de possibilidades para o desenvolvimento do leitor, capacitando-o para escolher e utilizar as leituras em seu próprio benefício, cabe destacar que a escola tem como função contribuir nesta formação.

Apesar da participação do Ministério da Educação, através de Concurso de Literatura para Todos¹⁵, que estimula a criação de obras específicas para neoleitores¹⁶, observamos que os documentos referenciais da EPJA (Documento Base do Proeja, Parecer 11/2000 e 01/2021, por exemplo) não adentram ao campo do ensino da literatura, apesar do compromisso do programa com a formação integral.

Inferimos que educação e literatura não se dissociam, pois ambas contribuem para um mesmo objetivo: educar e formar, pois “[...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2010, p. 33). Ainda assim, em relação ao ensino médio, de modo geral, o ensino da literatura tem sido negligenciado no processo educativo.

Infelizmente, as obras literárias, no processo de ensino, são comumente utilizadas de forma fragmentada para subsidiar atividades de gramática. Desta maneira, surgem para o

¹⁵ Edital nº 07/2009/SECAD/MEC - III Concurso Literatura para Todos, com o objetivo de selecionar obras literárias para neoleitores jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2009).

¹⁶ O termo faz alusão aos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização, recém-alfabetizados ou àqueles que aprenderam a ler a bastante tempo, mas não adquiriram o hábito da leitura e precisam desenvolvê-lo.

estudante como complicador da aprendizagem, algo tedioso, porque, fora do seu contexto ampliado, é somente recorte de algo sem sentido para o difícil aprendizado de regras gramaticais, regras, muitas vezes, incongruentes para o estudante do Proeja. Sendo assim, as obras tornam-se instrumento de descaso ou, ainda, causador de angústia para o aprendiz da leitura literária. Isto posto, faz-se necessário ressignificar essa experiência numa prática prazerosa e carregada de significados.

Com relação à importância da literatura para as experiências de vida, encontramos em Gusmão (2010) uma relação de consonância. Ao mencionar a relevância da leitura literária na mediação do desenvolvimento da linguagem, desde o contexto infantil, a autora reforça a nossa concepção de leitura de literários para além do prazer. Gusmão (2010, p. 170, grifo nosso) declara que “[...] a importância da literatura infantil vai muito além do prazer proporcionado pelo ato de ouvir ou ler histórias, uma vez que *ela pode contribuir efetivamente para a iniciação das crianças na complexidade das linguagens e dos sentimentos que conduzem a vida*”. É, pois, esta mediação que nos interessa para o letramento literário que esta pesquisa propõe.

Na mesma linha de Cosson (2018), Geraldi (2001) esclarece sobre a importância do contato inicial do leitor com os literários, a partir do exercício da leitura, não deixando de considerar, entretanto, os demais aspectos relevantes para conhecimento da obra:

[...] não desprezamos o estudo da literatura como sistema de obras, autores e público, para o qual se fazem necessárias uma informação histórica e uma informação técnica precisas. Mas parece-me importante, sobretudo nos primeiros anos de contato com os textos, exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre (GERALDI, 2001, p.20).

Na prática educativa, muitas vezes, a oportunidade de flertar com a literatura por sua via de formação estética é inviabilizada ao estudante do ensino médio. Ao invés de lhes oferecerem a possibilidade de conhecê-la pelo seu caráter humanizador, lúcido, subversivo, crítico etc., entornam sobre ele a história literária brasileira, desconectada da atualidade e, principalmente, do seu contexto de mundo. Práticas como estas, consolidam no leitor não somente a ideia de inacessibilidade, mas também de inutilidade da literatura. Podemos dizer, que esta realidade também faz parte das experiências no Proeja.

De encontro ao pensamento de impenetrabilidade e inocuidade dos literários, podemos dizer das potencialidades da literatura em nos fazer pertencer, sentir, refletir, agir e, muitas vezes, transformar realidades, porque

[...] na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossas experiências e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2018, p.16-17).

Conforme Santos e Morais (2021), a literatura é uma ferramenta de formação do sujeito, capaz de situá-lo no mundo e em si mesmo. De caráter social, estrutura-se no verbo, no processo interativo entre o sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o rodeia. As autoras compreendem que a literatura, também, "é um instrumento emancipador, porque permite ao leitor não somente questionar, mas investigar e encontrar respostas" (SANTOS; MORAIS, 2021, p. 9). Neste sentido, "a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita que não tem paralelo em outra atividade humana" (COSSON, 2018, p. 16) e. por meio deste instrumento, o mundo vai se transmudando em um espaço de maior compreensão e acessibilidade.

Pensar a inclusão da literatura no processo de letramento dos estudantes do Proeja, na leitura de textos literários, significa pensar na adequação do ensino da literatura, em sua escolarização de maneira eficiente. Para Bunzen e Mendonça (2006, p. 84), "a compreensão desses dois níveis implica posturas distintas em face do objeto literário, o que, conseqüentemente, influenciará a interação texto-leitor na escola". Para o desenvolvimento desse leitor, torna-se indispensável o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, bem como do pensamento crítico-criativo (COSSON, 2021). Entretanto, desenvolver gosto pela leitura, não pode pressupor que ela esteja atrelada a ritos tradicionais da sala de aula, a atividades obrigatórias e avaliativas ou com tempo específico para acontecer.

Para Bunzen e Mendonça (2006, p. 84), "[...] se as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras" e, conseqüentemente, a relação do estudante com os literários estaria mais próxima daquela que cogitamos.

A iniciação à leitura literária possui o que Lajolo (1994) chama de "chave" de acesso que, apesar de ficar nas mãos do autor, pertence ao leitor. Sem ela não há como penetrar a ambiência literária. É função do professor de Língua Portuguesa interceder, favorecendo ao estudante a descoberta e posse da sua "chave".

Outro ponto importante, verificado na experiência docente no Proeja, é que o estudante realiza leituras de textos literários diversos, ainda que distintos do que a crítica literária canoniza. Importa considerar que são leitores da literatura, pois, como diz Cosson (2021),

[...] são considerados literários textos muitos diversos que vão desde os livros-brinquedos feitos para bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, passando pelos recontos da tradição oral e adaptações dos clássicos, gêneros paralelos ou híbridos, como crônicas ou histórias em quadrinhos, canções populares e antologias de cordel, livros de imagens e romances em série, memórias e biografias. Em suma, praticamente toda sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético (COSSON, 2021, p. 129-130).

Diante desta constatação, é preciso manter um olhar sensível, trabalhado no chão da escola, na realidade do público do Proeja, para assimilar, ainda que parcialmente, as dificuldades experienciadas pelo estudante, pois a realização da prática de leitura exige avaliação cautelosa do perfil do leitor. Considerando este aspecto, “[...] cabe à escola oferecer diferentes tipos de textos e práticas de leitura conforme a capacidade e o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos” (COSSON, 2021, p. 135) e ao professor direcioná-los, adequadamente, conforme perfil do leitor, previamente avaliado.

De acordo com Marcuschi (1988), os sentidos de um texto são elaborados com base no dialogismo, na interação colaborativa de autor-texto-leitor. Todo autor pensa o texto para um leitor, que no ato da leitura seja capaz de preencher os vazios desse texto, conforme seu conhecimento de mundo e de linguagem: esses vazios funcionam como um interruptor central da interação do texto com o leitor (ISER, 1979), controlando o exercício de representação do leitor que segue as condições dadas pelo texto, pensadas pelo autor.

As considerações sobre o contexto narrativo são construídas a partir das orientações sociais, das interações verbais presentes na rotina do sujeito, mediante o diálogo autor-texto-leitor (BAKHTIN, 2006), por isso, o entendimento do professor, referente a resposta interpretativa do estudante, merece ser enfatizada.

É imperioso que ele [o professor] não despreze a interpretação primária do estudante, muitas vezes, produto de um único e primeiro contato deste com um literário, e contribua no seu processo de construção, reconstrução de significados a partir da leitura, propiciando-lhe um contato mais íntimo e sem desconfortos com a obra literária (SANTOS; MORAIS, 2021, p. 10).

Mediante esta constatação, devemos também evitar a antecipação de leituras/interpretações cristalizadas em repertórios perenizados na escola e na suposta

superioridade do saber do professor, pois

[...] se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor (BUZEN; MENDONÇA, 2006, p. 84).

Retomando a questão da escolarização da literatura, confirmamos que esta não passa por questionamentos. A problemática, porém, permanece na adequação da escolarização pretendida. Cosson (2021, p. 17) adverte: “[...] para que a literatura cumpra o seu papel humanizador precisamos mudar os rumos da sua escolarização”, de modo que o letramento político-literário e as possibilidades de emancipação do estudante, e não as características de autor e escolas literárias, sejam o fim que o ensino da literatura propõe.

4.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROEJA

[...] Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2002, p. 21).

As competências de ler e escrever exigem habilidades distintas para as suas realizações. Para Soares (2009), a pessoa pode se alfabetizar, saber ler e escrever, mas não adquirir competências para o uso adequado e eficiente da leitura e da escrita nas diversas situações sociais. Do mesmo modo, a pessoa pode entender o que está escrito numa revista ou no jornal, mas não compreender o sentido daquilo que o texto quer dizer, porque “[...] entender não implica compreender. Compreender é uma atividade hermenêutica, que apanha forma alfabética e conteúdo, texto e contexto, o significado e as condições da significação” (DEMO, 2004, p. 80). Assim sendo, entender situa-se no plano da decifração do código alfabético, não resultando, necessariamente, na compreensão do que se pretende dizer.

Retomando o que diz Soares (2009), viver em estado de letramento não se resume às habilidades de ler e escrever, mas, sobretudo, saber utilizar socialmente a leitura e a escrita, desenvolver o exercício da leitura e da escrita, corresponder de maneira adequada às demandas sociais que esta prática exige. Desta forma, pensar em letramento implica pensar o uso da palavra.

Larrosa (2002) define, de modo expressivo, a peculiar vinculação do homem com a palavra:

[...] o homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

No viés da construção da cidadania, saber ler e escrever, ser letrado é garantir passaporte no trânsito social. A soma dessa ideia à concepção de Larrosa (2002) faz da escola um dos espaços de aperfeiçoamento do uso da palavra. Dizemos um dos espaços, porque não cabe à escola dar conta de todas as possibilidades de letramentos proporcionadas pela atuação humana mediada pela linguagem. Neste sentido, os espaços de vivência e experiência fora da unidade escolar também se impõem como espaços de construção de conhecimento e, por conseguinte, de letramento.

Assim, considerando a diversidade dos contextos sociais, que proporcionam ao sujeito diferentes experiências, podemos ser iletrados em algum dos contextos das demandas sociais, nos quais leitura e escrita são imprescindíveis (GERALDI, 2014). É nessa relação, existente nos diferentes ambientes, que o verbo se estrutura ideológica e dialogicamente, como vimos mais detalhadamente no terceiro capítulo desta pesquisa. Ciente dessa proposição, a escola deve contribuir para o letramento do estudante, na perspectiva apresentada por Soares (2009).

Para Souza e Cosson (2013, p. 103), o letramento literário não está limitado apenas a compreensão do mundo ficcional, no qual ganha corpo, “[...] não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. Como um dos elementos do conjunto de práticas sociais da leitura e da escrita, a arte literária, no lapidar da palavra, acentua a percepção cognitiva e estética do leitor, apresenta-lhe diversos mundos e culturas, numa linguagem própria e única, construída também pela criatividade e estilo do autor.

A leitura literária viabiliza a apreensão do conhecimento pela aproximação entre ficção e realidade. Como vimos anteriormente, o leitor segue as pistas do autor, mas tem nas mãos o controle da interpretação, porque no caminho interpretativo relaciona o conteúdo narrativo às suas próprias vivências. “Quem lê briga com o texto, porque o sentido maior da leitura é fazer-se autor, não porta-voz” (DEMO, 2006, p. 49), daí a multiplicidade de leituras possíveis pelo mesmo leitor em tempos diferentes ou por leitores diferentes no mesmo tempo e, ainda, por leitores diversos em tempos históricos distintos.

[...] O leitor precede à palavra escrita, porque esta só existe como interpretação na mente de um intérprete. Por isso mesmo, as leituras são tão variadas, quantos forem os leitores, em nome da subjetividade de cada um. Embora em todo processo compreensivo existam códigos sintáticos ou gramaticais, a compreensão é propriamente semântica, e em toda semântica jorra incontrolável e incontornável a subjetividade criativa e ilimitada de cada qual e de cada cultura (DEMO, 2006, p. 50).

A literatura é rica em possibilidades que colaboram na formação do sujeito do ponto de vista da cultura. Sendo engajada, reflete problemas sociopolíticos da realidade, por exemplo, racismo, seca, homofobia etc., conferindo ao leitor oportunidades de comparar, criticar e/ou refletir sobre os infortúnios apresentados, numa perspectiva político-social. Num outro prisma, trabalha no leitor a sensibilidade, o aguçamento dos sentidos, através da construção estética, provocando a catarse, a variação de sentimentos e o estranhamento, aspectos que formam e fazem com que o leitor se (re)conheça na interação com o texto/contexto.

Cosson (2018, p. 30) assegura que a leitura literária possibilita uma leitura ampliada de nós mesmos e do mundo, “[...] porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. Zilberman (2008, p. 17), por sua vez, assevera que este tipo de leitura integra um exercício sintetizador, “[...] uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial”. Por essa razão, o letramento literário se faz imprescindível e, por se caracterizar uma prática social, é, também, de responsabilidade da escola.

Ao longo dos anos, tem ficado cada vez mais evidente a ideia de que ensinar literatura é o mesmo que ensinar a língua, pois “[...] o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra” (GERALDI, 2001, p. 18). Ao professor, caberá a função de promover condições para que o encontro do estudante com a literatura “[...] seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2018, p. 29).

Mediante o exercício da leitura de literários, texto que especificamente trabalha estilística e esteticamente a linguagem, o estudante desenvolve habilidades cada vez mais delineadas com relação à produção textual e à capacidade interpretativa. Segundo Santos e Morais,

A proposta de letramento literário pressupõe que o estudante, a partir do processo de interação com o texto, domine os recursos linguísticos e estilísticos desse gênero, enriquecendo sua prática de leitura e escrita. Para este fim, é preciso que exista, entre o estudante e a obra literária, uma

intimidade. Portanto, além do cuidado na abordagem do ensino da literatura, é preciso também expertise do professor com relação à leitura do literário designado para atividade em sala de aula (SANTOS; MORAIS, 2021, p. 9-10).

Neste sentido, podemos observar a ineficiência da seleção de obras para motivação à leitura e produção textual em sala de aula. Como foi dito anteriormente, o estudante do Proeja precisa perceber uma conexão de sentido entre o literário, a sua experiência de vida e o seu contexto social. Sem essa coerência, a obra vai lhe parecer inócua e a leitura uma perda de tempo, consolidando a falácia do indecifrável e do inatingível com relação à leitura e compreensão do texto literário.

O letramento é elemento necessário à formação do pensamento crítico e o letramento literário se faz ponte nesse caminhar, uma vez que a literatura amplia a nossa capacidade de discernimento ao proporcionar ao sujeito um envolvimento único no mundo composto por palavras (COSSON, 2018). Parâmetros postos, a escola deve representar solo fértil e a literatura constitui instrumento hábil para que possamos colher bons frutos. Ao professor de linguagem, fica a delicada tarefa de lançar as sementes.

4.4 A OBRA “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA”

[...] li um pouco, não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem (JESUS, 2019, p. 24).

A obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, de Carolina Maria de Jesus, foi escrita por uma mulher negra, brasileira, mineira, em situação de vulnerabilidade social, com apenas dois anos de estudo escolar. Dos seus diários escritos com relatos do cotidiano, nas condições das mais adversas, originou-se um livro publicado em 1960 (JESUS, 2019). Baseado em experiências humanas de relevância histórico-social, apresenta diversidade de temas pautados na liberdade, justiça social, solidariedade, cooperação e no protagonismo. Carolina de Jesus é mãe solteira, ao mesmo tempo, autora e personagem que sobrevive à fome, à miséria, ao racismo e à invisibilidade social retratados em sua obra, no Brasil da década de 1950.

Moradora da favela do Canindé, a maior da capital de São Paulo na época, Jesus (2019, p. 37) classifica o quarto de despejo como o lugar do inútil, do descartável da cidade: “[...] estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo”. A dureza da realidade, compatível com a crueza das palavras da autora, corresponde à concretude de quem não apenas conta, mas sobretudo, vive “[...] respirando o odor dos excrementos que

mescla com o barro podre” (JESUS, 2019, p. 37) na favela.

Sua obra é resultado das anotações de 20 cadernos “encardidos”, pois fora escrita em folhas catadas no lixo; apresenta aspectos desumanos da realidade vivida não apenas pela autora, mas por todos os favelados, como ela mesma pontua: “[...] aqui na favela todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu” (JESUS, 2019, p. 36). Ao dizer “[...] quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever” (p. 22) ou “[...] o livro é a melhor invenção do homem” (p. 24), a autora deixa transparecer a importância da escrita e da leitura como instrumentos de cura e equilíbrio na sua vida.

A experiência da autora, descrita em forma de diário, ainda hoje, expõe uma realidade que muitos querem ignorar. Ela era dona da voz que não calava, dentro e fora da favela, a sua literatura era de denúncia, fortemente expressiva e lúcida. A autora viveu precariamente, quase beirando a miséria. Sem muita vivência escolar, pois estudou apenas dois anos, possuía discernimento surpreendente, era uma pessoa letrada, política e socialmente. Em sua vida, Carolina elegeu como paixões a leitura e a escrita, como podemos ver neste trecho do diário:

[...] O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro (JESUS, 2019, p. 49).

Por essa passagem, entre outras leituras, podemos dizer que Carolina não teme à solidão, mas teme à ignorância, por isso afirmava categoricamente que o seu ideal era o gosto pela leitura (JESUS, 2019). Saber e gostar de ler e escrever faziam dela uma mulher diferenciada. Mesmo retratando a fome, a violência e a miséria, ela vê na escrita a possibilidade do sonho, da beleza; é, portanto, a possibilidade da escrita sua rota de fuga da marginalidade, na qual se vê inserida, juntamente com seus filhos.

Na análise da importância da escrita e da leitura para a autora da obra em questão, Elisângela Aparecida Lopes diz que

[...] a escrita do seu diário, enquanto relato da experiência, está fortemente marcada pela angústia, pela dor, pela inconformidade, pela fome. A autora registra também a limitação da escrita e a dificuldade de simbolizar o que está para além da sua realidade sofrida. Ao contemplar o céu em um dia ensolarado, registra a tentativa de simbolizar o que é irrepresentável, aquilo que não pode ser apreendido pela escrita. Curiosamente, para Carolina, o que transcende a sua realidade miserável torna-se irrepresentável (LOPES, 2018, s.p.).

Apesar dos poucos anos de escolaridade, Carolina compreendia perfeitamente o valor da leitura e da escrita em uma sociedade grafocêntrica. O desacordo entre a sua escrita e a gramática não eclipsava a sua mensagem, ao mesmo tempo em que o uso de vocabulário rebuscado contrastava com o lapso gramatical que se poderia apontar. Para Meihy (1998) sua linguagem era expressiva, fundida na necessidade de quem percebe a literatura como poder e além de manter a sua preocupação mais com a temática e menos com a precisão formal, o poder da literatura “[...] nunca esteve ausente da percepção de Carolina, que, mesmo sendo mulher fisicamente indefesa na favela, sabia que, por saber ler e escrever, tinha domínio dos códigos dos poderosos” (MEIHY, 1998, p. 91).

Inspirada no contexto sócio-histórico da década de 1950, a obra em destaque representa a visão idiossincrática de sua protagonista, uma mulher negra, socialmente vulnerável, mãe solteira e apaixonada pela leitura e pela escrita. Seu sonho era ser poeta, era também morar numa casa de tijolos. Dentro deste universo diegético, o cronotopo quarto de despejo, construído no imaginário de Carolina, fundado em sua realidade concreta, é o lugar, não somente, do lixo da cidade, mas de tudo que precisa ser desprezado, esquecido ou escondido. É para a personagem o tempo-espaço de sentir, sofrer e, também, haurir forças para sobreviver e sonhar.

Bakhtin (2018) reitera que a cronotopia funciona como o centro de concretização figurativa, como o meio primário de materialização preponderante do tempo no espaço (no enredo), daí podemos dizer, por exemplo, que no diário de Carolina o tempo contava/marcava a história registrada no cronotopo da favela. Já vimos também que os cronotopos “[...] são os centros organizacionais dos acontecimentos basilares que sedimentam o enredo do romance” (BAKHTIN, 2018, p. 226), é assim que cada motivo/acontecimento tem o seu próprio cronotopo, ou seja,

[...] no âmbito de uma única obra e nos limites da criação de um autor, observamos uma infinidade de cronotopos e relações recíprocas complexas - específicas de uma dada obra e um dado autor - entre eles, cabendo observar que um desses cronotopos costuma ser abrangente ou dominante (BAKHTIN, 2018, p. 229).

Nesta pesquisa, sob o enfoque da cronotopia, a obra supracitada oferece inúmeras possibilidades de interpretação e aplicação ao ensino da leitura de literários, principalmente em salas de aula do Proeja, uma vez que a realidade apresentada pela autora, muitas vezes, em maior ou menor grau, aproxima-se da realidade de muitos estudantes desta modalidade. Esperamos que esta leitura possa contribuir para fortalecer a ideia de que os oriundos da

periferia também podem, não apenas sonhar, mas realizar sonhos que ultrapassem os limites da invisibilidade e das desigualdades a que estão historicamente submetidos, por imposição das classes de maior prestígio social.

Para concluir esta breve explanação, acerca da obra e suas possibilidades cronotópicas, consideramos importante, consoante com Bakhtin (2018, p. 234), asseverar: “[...] tudo o que se tornou imagem numa obra, e que conseqüentemente integra os seus cronotopos, é criado e não criador”. Assim, mesmo que a produção literária, “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, seja considerada uma autobiografia ou a mais verdadeira das revelações, Carolina Maria de Jesus permanecerá como criadora e “[...] o autor-criador, situando-se fora dos cronotopos do mundo por ele representado, encontra-se não simplesmente fora, mas como que na tangente a esses cronotopos”. Buscando clarificar, Bakhtin (2018) propõe o exemplo:

[...] se eu narrar (ou escrever) uma ocorrência que acaba de se passar comigo, como *narrador* (ou escritor) já estarei fora daquele tempo-espaco onde se deu tal acontecimento. A identificação absoluta de mim mesmo, do meu ‘eu’ com aquele ‘eu’ sobre quem narro, é tão impossível como erguer a mim mesmo pelos cabelos (BAKHTIN, 2018, p. 234, grifo do autor).

Na obra que ora apresentamos, a autora retrata o mundo do ponto de vista de uma personagem que participa do acontecimento representado. Logo, de acordo com Bakhtin (2018), os acontecimentos desses dois mundos ocorrem sempre em tempos-espacos diversos, o que os tornam cronotopicamente distintos, por isso, o mundo representado jamais poderá ser cronotopicamente confundido com o mundo real que representa.

No próximo capítulo, apresentamos os conceitos de autonomia e emancipação, as contradições do ensino sob o ponto de vista da burguesia e a importância da leitura na perspectiva freireana, envolvendo estudantes do Proeja.

Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.



“[...] Professora, eu também sou uma Carolina.”
“[...] meu pai não tinha trabalho, não tinha leitura, nem isso ele teve [...] Leitura salva muito” (Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

5 FREIRE E A LEITURA CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Aprofundamos neste capítulo o conhecimento acerca dos conceitos de autonomia e emancipação do sujeito, fundamentados nas concepções de Kant e Freire, que consideram o “esclarecimento” essencial neste processo; pontuamos o interesse da burguesia no controle das classes populares, a partir do gerenciamento da educação; discutimos acerca do pensamento freireano sobre a importância da criticidade da leitura e da escrita para a autonomia do estudante do Proeja.

5.1 EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NEM SEMPRE RESPEITADA OU CONCRETIZADA NO ÂMBITO ESCOLAR

Ninguém pode estar no mundo,
com o mundo e com os outros de forma neutra
(FREIRE, 2010, p. 77).

Buscando apropriar-nos do conceito de emancipação, recordemos o século das luzes, quando o Iluminismo representou um momento de contestação dos dogmas religiosos dominantes, do regime político e econômico, em favor da valorização da razão, portanto, contra a ignorância, ocasionando na sociedade alterações de ordens sociais e culturais. Desde então, a busca por uma sociedade moderna emancipada, constituída por indivíduos autônomos, é pleiteada. No texto do filósofo Immanuel Kant, “*Resposta a pergunta: que é iluminismo?*”, datado de 1783, essa preocupação se faz mais evidente.

Para Kant (2009), pensar é um exercício da autonomia, uma atividade que exige coragem para sua execução. No seu ensaio, ele define ser o iluminismo “[...] a saída do homem da sua menoridade [...]. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 2009, p. 09), ou seja, o que falta ao sujeito, segundo esse filósofo, se não é o entendimento, é o destemor. Kant (2009) contrapõe que este estado de preguiça ou covardia, difícil de superar individualmente, não encontra a mesma resistência na coletividade que pode esclarecer a si mesma, sobretudo se lhe for dada liberdade.

Em conformidade com a concepção freireana, o indivíduo não pode aprender a ser ele mesmo, a desenvolver sua autonomia sem sofrer o processo de amadurecimento que se dá no dia a dia, mediante suas escolhas e a aceitação das consequências esperadas, pouco esperadas ou inesperadas. Consoante com Freire (2010, p. 106), “[...] é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a

sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim”. Percebemos aqui, na figura do pai e da mãe, aquele “outrem” kantiano do sujeito da minoridade que, por medo ou acomodação, opta por não decidir.

Em sintonia com Freire (2010) entendemos que

[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (FREIRE, 2010, p. 107).

Conduzir a humanidade ao esclarecimento gradativo por meio da razão faz parte da proposta do Iluminismo. Em consonância com o pensamento kantiano, também voltado para o “esclarecimento”, o século das luzes atribui à educação considerável importância. Daí, depreende-se a ideia da educação como formadora do ser humano.

Nesse ínterim, a Escola Tradicional, decorrente da ascensão da classe burguesa ao poder, surge baseada na ideia de uma sociedade harmônica, na qual a marginalidade é a distorção que deve e será corrigida pela educação. A burguesia via na falta de conhecimento a razão da marginalização. Sendo assim, a pedagogia tradicional concebe a universalização da educação como direito, mas compreende a prática de ensino/aprendizagem como uma ação de transferência sistematizada dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Essa forma de ensino, denominada por Freire (2010) de educação bancária, limitava a reflexão e prejudicava o desenvolvimento da autonomia do sujeito, uma vez que os conteúdos eram trabalhados de forma narrativa e sem conexão com a realidade do estudante.

Nesse modelo pedagógico, o professor é o detentor do saber e o estudante o ser passivo pronto para decorar conteúdos. De encontro à tal concepção, Freire (2010) afirma que quem ensina também aprende e vice-versa, sendo assim, saber ensinar não significa transferir conhecimento, mas possibilitar ao estudante tornar-se sujeito da produção ou construção do seu próprio saber. Para tanto, a concepção freireana defende que é preciso aprender caminhos (métodos) para o exercício da docência em favor dessa autonomia.

Em conformidade com esse ponto de vista progressista, Paulo Freire insiste:

[...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2010, p. 47).

Ainda no início do século XX, a burguesia começa a acenar para uma reforma na educação. Uma vez que tem garantida sua hegemonia e poder, os pressupostos da escola tradicional já não servem às suas propensões. Segundo as argumentações da classe burguesa, a escola tradicional era a responsável pela fragilidade da educação; no entanto, a partir da reforma, a escola seria capaz de corrigir tais fragilidades. Neste contexto, já não faz sentido a universalização da educação. Logo, educar as camadas populares deixava de fazer parte dos interesses burgueses.

Isso ocorre no momento em que a classe burguesa percebe que a hegemonia da escola tradicional não consegue garantir uma ordem democrática consolidada, ou seja, a classe popular, esclarecida, não manifestava suas decisões, consoante os interesses da burguesia. À medida que a participação popular acontece, sobressai a diferença e a incompatibilidade de interesses das classes (SAVIANI, 1999).

Diante dessa realidade, a classe dominante concluiu que a escola não estava exercendo seu papel como deveria, os dominados não dispunham de condições para participar do processo democrático e, por esta razão, a reforma se fazia necessária. A elite desejava (e ainda deseja) um país democrático, mas para ela mesma. Assim, a nova teoria defendia a ideia de que uma escola de qualidade para poucos seria melhor que uma escola de baixa qualidade para muitos (SAVIANI, 1999).

Com essa visão, num movimento contrário à universalização do ensino, a Escola Nova acentuou o problema da marginalidade. Em decorrência do seu inerente fracasso, observa-se, de um lado, o esforço em desenvolver uma Escola Nova Popular, com destaque para as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, e do outro, o despontar da pedagogia tecnicista, como resultado da radicalização dos métodos pedagógicos, presentes no escolanovismo, e da eficiência instrumental.

Na trilha do pensamento freireano, encontramos a preocupação com os excluídos, “os condenados da Terra” e, em paralelo, com o estudante da EPJA. Jovens, adultos e idosos, trabalhadores, ainda que sem emprego, representados na figura do indivíduo que impedido de frequentar a escola em idade regular, por motivos já pontuados, percebe a educação como oportunidade para uma melhor colocação no mundo do trabalho ou ainda, a realização de um sonho pretérito: ser estudante. São seres apinhados de verdades e carências, aparentes ou não, detectadas, também, a partir da convivência afetuosa e respeitável.

Leite (2013), ao caracterizar os jovens e adultos alfabetizados da EPJA, traça um perfil que também reflete apropriadamente o estudante do Proeja. Este, apesar de se encontrar num grau mais avançado de ensino, ainda deixa perceber ao olhar cuidadoso e amável do professor,

as marcas latentes da usurpação sofrida em seus direitos mais básicos e primordiais, dentre eles, o direito de ser.

Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional durante a infância. É comum o relato de alunos apontando que tal situação foi determinada por condições econômicas e sociais desfavoráveis [...] mas também é visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima (LEITE, 2013, p. 52).

As narrativas são muito semelhantes: a interrupção dos estudos na infância, devido à necessidade de auxiliar aos pais na renda familiar; o cansaço físico depois do trabalho, aspecto que ainda hoje (na vida adulta) precisa ser vencido; a distância de casa para a escola, somada à ausência de transporte são alguns dos fatores comuns ao estudante do Proeja e refletem, de forma muito intensa e diversa, em sua postura em sala de aula.

A falta de escolaridade atrelada à realidade desse estudante adulto-trabalhador repercute uma visão equivocada e preconceituosa, proveniente da elite, que o caracteriza como um indivíduo desprovido de saber e, mais grave, sem competência para o aprendizado. Discordamos com Cavaco (2016, p. 952) dessa percepção, uma vez que “[...] os adultos não escolarizados são portadores de saberes, que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção no contexto familiar, profissional e social”. No tocante à aquisição do saber, a autora declara que “[...] o processo de aprendizagem é algo natural no ser humano e fundamental para a vida em sociedade” (CAVACO, 2016, p. 955), desta maneira, é resultante da imprescindibilidade de apresentar respostas, perante os desafios e imprevistos impostos pelo cotidiano. Logo, não deixa de ser uma questão de sobrevivência.

Ao concebermos a aprendizagem ao longo da vida como um processo natural, coadunamos com Freire (2010) que reputa o homem um ser em perene estado de acabamento, propenso à constante evolução, a partir das relações sociais. Apesar de admitidos o potencial formativo das experiências da vida e a preponderância do outro e do contexto social neste processo, Cavaco (2016), respaldada nos estudos de Dominicé (1988), ratifica que é sempre o sujeito quem decide como apreende essa participação externa, decorrente das experiências sucedidas em todos os espaços e tempos da vida.

Ainda, ancoradas em Cavaco (2016), ressaltamos que nem todas as experiências da vida resultam em conhecimento. A fim de que a aprendizagem se realize é indispensável a reflexão

acerca da vivência com o propósito de apreender o sentido do vivido. Em outras palavras, “[...] para realizar aprendizagens a partir da experiência é necessário atribuir sentido às experiências, ou seja, reflectir [sic] e tornar conscientes as experiências de vida, só nesse sentido é que se pode falar de formação experiencial” (CAVACO, 2016, p. 956).

Freire (1999), interessado na conscientização, inserção social e política do estudante adulto, propõe uma educação para o despertar das potencialidades do sujeito, tornando-o um sujeito autônomo, autogestor de si mesmo. Neste prisma, a educação não pode deixar de ser concomitantemente “[...] uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se” (FREIRE, 1999, p. 8). Sendo assim, esta concepção educacional exige uma “pedagogia da liberdade” que não pode se dar afastada da realidade do sujeito que luta por libertar-se. Neste sentido Leite, diz que

[...] as propostas atuais, consideradas progressistas, reconhecem que o homem é um ser inacabado, devendo estar sempre em processo de formação, ou seja, deve aprender e educar-se, durante toda a vida, visando os direitos humanos, em favor de uma sociedade solidária e sustentável, o que significa que as políticas educacionais devem prever campos e espaços de educação para além da perspectiva escolar, sempre envolvendo novos temas, novos problemas e novos sujeitos (LEITE, 2013, p. 23-24).

A educação, ato de amor e de coragem, é instrumento para intervenção na realidade, a partir da capacitação do sujeito, naturalmente político (FREIRE, 1999). Além de colaborar na apreensão dos conteúdos ensinados e aprendidos, tal intervenção, também em conformidade com Freire (2010, p. 98, grifo do autor), “[...] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante, quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas”, não poderia ser neutra, uma vez que a neutralidade em si mesma já demonstra uma escolha, uma tomada de decisão.

Na ótica freireana, segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 293), o processo emancipatório “[...] decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos”. Educadores progressistas, devemos esclarecer ao estudante, aquele que pretendemos conduzir à emancipação, que sua realidade não é resultante de fatalidade. As desigualdades sociais ou crueldades sociais, como às vezes se apresentam, a exemplo da miséria profunda em nossa sociedade, são imoralidades, não fatalidades (FREIRE, 2010). São resultados de uma sucessão de escolhas de uma classe “superior” que espolia sem preocupação a classe trabalhadora, abastada de famintos. Famintos por educação, por conhecimento, numa

linguagem bem própria da classe menos favorecida, por um lugar ao sol, que, aparentemente, nasce para todos.

O estudante do Proeja, estudante das classes populares, deve reconhecer-se como um ser político, inacabado, condicionado, mas não determinado ao fatalismo, e a escola como espaço para sua formação. Numa postura crítico-reflexiva, o conhecimento lhe subsidiará nas interpretações do mundo que o cerca. Ciente da realidade, esperamos que ele se indigna e sua indignação se transforme em instrumento de intervenção no mundo. Para tanto, o estudante precisa estar seguro para encorajar-se a abrir mão da sua minoridade, pois se a liberdade não dispensa a autoridade, esta tem prazo para perdurar, cedendo espaço, na “madureza” do sujeito, à autonomia do próprio sujeito.

Consoante com o pensamento freireano a consciência do inacabamento é que impulsiona o sujeito num incessante movimento de busca, de “ser mais”. Freire (2010, p. 53) pontua: “esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Essa consciência do próprio condicionamento e o reconhecimento das situações-limites, que oprimem e negam a humanização do ser, devem ser o impulso para novos sonhos de libertação e fomento da esperança, num movimento de superação e transformação da realidade concreta no qual o ser inconcluso, respondendo a sua vocação natural, permanece em processo de ser mais (FREIRE, 2005).

Inserido nessa realidade, o ensino técnico profissionalizante não pode perder de vista a formação integral do sujeito, cedendo às imposições do capitalismo opressor. E o educador progressista precisa fazer escolhas caracterizantes do seu posicionamento autônomo, responsável e consciente, a exemplo de Paulo Freire:

[...] não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...] (FREIRE, 2010, p.102-103).

Querendo ou não, o professor serve como exemplo ao estudante. Esse exemplo em si mesmo é um exemplo político e ideológico. Não sejamos omissos, convocou Freire (1999, p. 97) a prática educativa “[...] não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Sejamos, portanto, bons exemplos, motivando

o estudante à conquista da própria autonomia, cientes, nós e ele, de que somos seres em processo de formação contínua e ininterrupta e de que tomar decisão pressupõe atitude ética, política, responsável, conquistada no dia a dia, todos os dias, à medida que amadurecemos e abandonamos a nossa menoridade.

5.2 A PERCEPÇÃO FREIREANA DA LEITURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO ESTUDANTE DO PROEJA

[...] eu acho incrível esse livro. Carolina é um livro que eu vou levar pro resto da minha vida
(Enunciação do participante da pesquisa, 2022).

O projeto de letramento literário se encaixa na proposta filosófica da Educação Continuada, na medida em que propõe por meio da interação com o texto - adequado ao contexto do leitor, respeitando o seu contato inicial com os literários - fomentar no estudante do Proeja a reflexão acerca da sua condição de sujeito no mundo, do seu posicionamento diante das vicissitudes da vida, conduzindo-o à análise antecipada e crítica das possíveis consequências das suas escolhas, e de outras contingências que ele possa espontaneamente pontuar, considerando texto e contexto.

Bem como a alfabetização de adultos requer a conscientização, também o letramento literário há de se debruçar nesse exercício. Distanciando-se de uma leitura puramente abstrata, o leitor exige um contexto palpável que o ajude "[...] a se conscientizar em torno de uma problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, [então] se instrumentalizará para suas opções". E nessa leitura ativa, crítica e coletiva, mergulhado na própria realidade, para um processo construtivo da sua emancipação, deve ser “[...] capaz de emergir dessa realidade de maneira humanizada, criadora, libertadora” (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2020, p. 5), consciente da sua condição de animal político.

Assim sendo, na concepção freireana, ler vai muito além da decifração de códigos, exige em primeira ordem a interpretação crítica do entorno, do mundo no qual o sujeito está inserido e deve participar ativamente para sua construção/transformação. A compreensão do texto, com base na leitura crítica, perpassa o entendimento das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989), entre linguagem e realidade. Na opinião de Martins (2004, p. 23), “[...] ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos dos outros”. É por meio dessa leitura crítica, que pensamos contribuir para a construção da cidadania e emancipação do nosso estudante leitor.

Na obra “Pedagogia: diálogo e conflito” de 1995, em parceria com Gadotti e Guimarães, Freire, de modo bastante pessoal, imprime seu ponto de vista sobre esse tema.

[...] a leitura crítica implica, para mim, basicamente, que o leitor se assume como sujeito inteligente e desvelador do texto. Nesse sentido, o leitor crítico é aquele que até certo ponto “reescreve” o que lê, “recria” o assunto da leitura em função dos seus próprios critérios [...] [a leitura crítica] é aquela que fundamentalmente sabe situar num contexto o que está sendo lido (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 86).

Depreendemos daí, que uma leitura crítica demanda uma reflexão subjetiva, no que concerne ao texto. Conforme esse raciocínio, o leitor aciona suas experiências vivenciais e as suas concepções para auxiliá-lo na (re)construção dos sentidos, nesse movimento, relaciona o texto às circunstâncias reais e, em maior ou menor grau, mediante a sua análise pessoal, considera as impressões do autor e do contexto.

No que se refere à leitura que se pretende desenvolver com o estudante do Proeja, a partir da constatação de que a leitura crítica reivindica a apreensão entre texto e contexto e entre linguagem e realidade, é fundamental que o professor adentre o mundo do estudante para familiarizar-se com a essência dos seus sonhos, frustrações, dores, receios e dificuldades, reais ou imaginárias, pois se existe preocupação com a aprendizagem do estudante, o professor carece assegurar-lhe ambiente propício ao desenvolvimento das suas habilidades na construção do conhecimento, rumo à emancipação. É fundamental, portanto, que o educador conheça o pensamento do mundo das classes populares, mais que isso, seja leitor competente daquela realidade, pois, como assevera Paulo Freire,

[...] como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito (FREIRE, 2010, p. 81).

Ao pontuar que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire (1989, p. 9) antecipava uma reflexão que, mais tarde, outros autores viriam a mencionar efusivamente. A exemplo:

Alberto Manguel, em uma história da leitura (1996), chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O

agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. [...]. Em todos esses gestos, está a leitura, ou, como diz o autor, ‘todos eles compartilham com os autores de livros a arte de decifrar e traduzir signos’ (COSSON, 2021, p. 38).

A despeito da neutralidade, a leitura pode passar por simples pretexto de adequação do sujeito na sociedade. Por outro lado, Pedro Demo salienta que a leitura

[...] pode abrigar imensa potencialidade política, se abarcar a habilidade de confrontar-se com a realidade, desconstruindo-a e reconstruindo-a, sob o signo do saber pensar. Na história sempre foi assim: *os sistemas socioeconômicos e políticos não têm medo do pobre com fome; têm medo do pobre que sabe pensar*. Segue daí o cultivo da ignorância popular para que os privilégios históricos sejam mantidos/alargados (DEMO, 2006, p. 46, grifo nosso).

Logo, saber ler significa saber pensar, saber decidir. A leitura deixa de ser pretexto e torna-se instrumento fundamental no combate à ignorância, pois, “[...] pode contribuir para que o marginalizado, entendendo criticamente sua condição histórica, aprenda a confrontar-se com ela como sujeito, não esperando a solução dos algozes” (DEMO, 2006, p. 46), despertando, finalmente, da falácia das fatalidades que os têm abatido.

Nessa perspectiva, a leitura não existe desvinculada da (re)escrita. Como enuncia Freire (2000, p. 41), “[...] não é possível dicotomizar ler de escrever”, porque ao inteirar-se do texto, o leitor crítico-reflexivo se apodera da substantividade do lido e se torna capaz de (re)escrivê-lo, e melhor ainda, de transformá-lo para algo ainda não escrito por ele. No mesmo viés, Gusmão (2010, p. 66) assegura que “[...] a compreensão das ações/reflexões pedagógicas em eventos de (re)escrita de textos repousa nos conceitos de transformação e totalidade, numa perspectiva que se quer crítica-reflexiva, expressando o significado da realidade”. Para nós, o ensino de leitura literária no Proeja não pode perder de vista esses pressupostos.

O vínculo existente entre linguagem e realidade, mencionado anteriormente, é tão natural quanto respirar. No entanto, quando paramos para prestar atenção à nossa respiração, comumente nos embarçamos. Imaginem o nosso estudante do Proeja sentindo a necessidade de voltar sua atenção para a maneira como se expressa na oralidade e, principalmente, na escrita. Conhecedor dessa realidade desconcertante, Freire (2010, p. 30) propõe “[...] estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”, e pontua que o diálogo entre o conhecimento de mundo do aluno e os saberes escolares ratifica o ato de aprender, que apesar de apresentar aspectos da individualização, nunca é individual. Leite compartilha de ideia semelhante, para ele

[...] a área da EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de ‘aproximação’ com os conteúdos e práticas desenvolvidos (LEITE, 2013, p. 52).

Ao longo do tempo, a sociedade letrada sabendo reconhecer o potencial da linguagem como instrumento de controle e dominação, tem feito uso estratégico desse saber. Não por acaso, os investimentos na área educacional, ao longo da história, tem priorizado a minoria, perpetuando a subjugação da classe popular e proletária que, em grande parte, encontra-se despreparada para competir, quando o campo da linguagem exige, cegamente ou não, a obediência à norma culta.

Muitas vezes, conduzido à resignação e ao silêncio, o dominado desconhece as estratégias do dominador, o poder ideológico do discurso, o valor próprio da concatenação das palavras, proveniente do domínio da leitura e da escrita. Talvez, nem suspeite, como menciona Larrosa (2002, p. 21), de que “[...] as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simples palavras, algo mais que somente palavras”. Assim, ser escolarizado, numa sociedade grafocêntrica e desigual como a nossa, sempre pode resultar em privilégios. É impreterível que a escola se posicione, de modo a garantir ao estudante do Proeja acesso e compreensão da leitura de textos diversos e, em consequência desse envolvimento, possa ele assumir uma postura mais crítica e reflexiva, resolutiva e questionadora, a fim de assegurar o seu processo de emancipação.

Se o sonho é fundamental, é então imprescindível sonhar e lutar por uma escola efetivada na pedagogia do diálogo e da autonomia, capaz de conferir sentido à prática educativa com base na liberdade e no pensamento crítico-reflexivo de seu estudante (FREIRE, 1999), de promover o domínio da leitura, da escrita e da (re)escrita críticas, compreendendo e fazendo compreender que a leitura, para dar significado ao texto, tem que ir além do texto (DEMO, 2006), porque “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]” (MARTINS, 2004, p. 34).

Por esta razão, é imperioso instrumentalizar o estudante do Proeja para ler o sentido do que não está escrito, as entrelinhas, as mensagens subjacentes no universo das interações verbais e não verbais: o olhar questionador, o sorriso disfarçado, a dor, a cumplicidade, o descaso, o medo, o sarcasmo, o próprio silêncio. Porque, como explica Freire (2000, 2010), apenas aprender a ler e escrever não faz o oprimido deixar de ser subjogado, isso tem a ver com a transformação “[...] quando, em relação dialética com a ‘leitura do mundo’, [ocorre] o que

chamo de ‘re-escrita’ do mundo” (FREIRE, 2000, p. 40). Então, a leitura do contexto deve auxiliar, prontamente, na leitura e no domínio da palavra/enunciação, para que ao final, o que venha a ser escrito carregue a subjetividade e a objetividade do seu autor, não obstante, usufrua da inevitável cooperação dos discursos de outrem.

Assim, como a leitura não se restringe ao que se encontra impresso, não necessariamente, a (re)escrita a qual nos referimos deve se dar, apenas, no plano do papel em branco, mas sobretudo, deve acontecer no plano das ideias, tornando-se perceptível nas atitudes do sujeito consciente e politizado, que, sendo sujeito, (re)escreve a sua própria história, vive a sua cidadania e se faz capaz de transformar a própria realidade, munido de autonomia, por isso, emancipante.

E neste diálogo construtivo com Freire (1999), acrescido das reflexões de Santos, Castro e Araújo (2020), somos impelidas à *praxidade* do nosso ato docente, que não pode se restringir somente ao anúncio de uma sociedade justa para todos, mas deve se estender à denúncia da classe dominante da sociedade que, muitas vezes, através dos seus instrumentos de controle, promove a exclusão e a opressão da classe trabalhadora da qual faz parte o estudante do Proeja.

O próximo capítulo informa ao leitor sobre a metodologia adotada nesta investigação, esclarece sobre os instrumentos de produção e análise de dados e explica, detalhadamente, os procedimentos dessa fase.

Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudantes,



“[...] A favela só mudou de lugar. As senzalas continuam e, às vezes, nem precisa da favela” (Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

6 DEFINIÇÃO DO CAMINHO E DOS PONTOS DE REFERÊNCIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico escolhido, além das considerações éticas, o tipo, o *locus* e os sujeitos da pesquisa. Ainda, particulariza as etapas dos instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa, a fim de atingirmos os objetivos propostos nesta investigação e, por fim, identifica, detalhadamente, o método de investigação adotado para a análise dos dados: a análise textual discursiva.

6.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

[...] o pesquisador deve aprender a ouvir discursos em diferentes sintaxes, romper com a assimetria das relações sociais e incorporar pessoas por mais humildes que sejam como seres ativos e pensantes nos esforços de pesquisa (NOVAES; GIL, 2009, s.p.).

Esta pesquisa foi desenvolvida em consonância com as medidas preventivas determinadas pelos órgãos oficiais, conforme preconiza a Portaria nº 1.565 (BRASIL, 2020), que trata do controle e da mitigação da transmissão da COVID-19, na retomada segura às atividades e ao convívio social.

Este projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com base nas normatizações presentes nas Resoluções nº 466 e nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2012, 2016), obtendo aprovação em 17 de dezembro de 2021, sob o parecer nº 5.176.474.

Em etapa posterior, realizamos a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos. Para certificação da anuência, ambos os termos foram assinados pelos voluntários e devolvidos diretamente em mãos da pesquisadora, no CEEP, em dia e horário previamente combinados.

Somente após aprovação do projeto no CEP e assinatura do TCLE e demais autorizações pelos participantes, teve início a fase de produção de dados.

Os participantes tiveram seus direitos esclarecidos e preservados, dentre eles destacamos os de confidencialidade, tratamento digno, não obrigatoriedade de resposta a todas as perguntas e ciência da gravação. Ainda lhes foram garantidos seus valores éticos, morais, culturais, seus costumes e hábitos.

Na produção da pesquisa, os nomes dos participantes foram omitidos e substituídos por nomes fictícios para as suas respectivas falas ou expressões.

No que se refere aos riscos e desconfortos que esta pesquisa poderia trazer aos participantes, coube-nos garantir, considerando as Resoluções nº 466 e 510 do CNS, que seriam mínimos (BRASIL, 2012, 2016). Foi assegurado aos mesmos o direito de desistência, que poderia ser manifestado em qualquer momento do processo, mediante cansaço ou qualquer outro desconforto.

6.2 TIPO DE PESQUISA

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação participante (PAP), pois considera o nível subjetivo e relacional do contexto social. Visa trabalhar “[...]com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) e investiga empiricamente uma realidade específica, objetivando promover transformações positivas nos sujeitos participantes, pela possibilidade de interação pesquisador-sujeito-objeto com vistas à emancipação. A pesquisa qualitativa não intenciona a comprovação ou a refutação de hipóteses, sua finalidade é “[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES, 2003, p. 191).

A pesquisa-ação (PA) consiste numa investigação que se converte em ação (intervenção social) ao relacionar teoria e prática no processo de construção do conhecimento, permitindo ao pesquisador atuar efetivamente sobre a realidade estudada. Além de colaborar para a produção acadêmica, conduz à ação social (NOVAES; GIL, 2009). Nessa modalidade, pesquisador e pesquisados interagem de maneira colaborativa ou participativa, pretendendo a resolução de um problema específico de maneira prática (THIOLLENT, 2005).

A pesquisa participante (PP), assim como a PA, é tipificada pelo envolvimento interativo entre pesquisador e os sujeitos das situações investigadas. A diferença fundamental, encontra-se no caráter emancipador da primeira (NOVAES; GIL, 2009). A PP institui cientificamente uma escolha política e trabalha com persistência elementos qualitativos da realidade (DEMO, 1993, p. 31). Seu caráter ideológico é uma opção declarada, não ratifica neutralidades. Historicamente, possui relação com a atividade educativa e sofreu grande influência dos estudos freireanos, referentes à educação popular (NOVAES; GIL, 2009).

A PAP é resultado da preponderância da PP sobre a PA. A escolha da PAP para nosso estudo, dá-se, exatamente, pela busca da emancipação dos envolvidos no campo de estudo do letramento literário, considerando este o caminho de acesso para o letramento em suas variadas

modalidades, condição fundamental para o processo emancipatório e de autonomia do sujeito.

Um dos princípios da PAP mencionados por Novaes e Gil (2009, p. 148), nos diz que "os limites e deficiências dos saberes locais", não amparam a negação do conhecimento científico às classes populares. Pelo contrário, não podemos recusar a competência do indivíduo oprimido, usurpando, continuamente, a condição argumentativa e social a que tem direito. A PAP se compromete, justamente, na utilização do saber científico como instrumento edificante (SANTOS, 1989 *apud* NOVAES; Gil, 2009).

6.3 LÓCUS DA PESQUISA

O campo de estudo escolhido foi um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), localizado na região sudoeste do interior baiano. A Instituição caracteriza-se pela oferta de Educação Profissional nas modalidades: Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB) - para quem já concluiu o Ensino Médio – Subsequente, PROEJA Médio -para jovens e adultos que já concluíram o Fundamental) e Educação Profissional Integrada (EPI) - para quem vai cursar o técnico junto com os dois últimos anos do Ensino Médio. Situado em um bairro central da cidade, atende alunos da comunidade em que está inserido e aos oriundos de bairros e cidades adjacentes.

O município, no qual o CEEP está localizado, tem população estimada de 156.277 habitantes, segundo o censo 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

6.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da investigação são compostos por estudantes do CEEP, maiores de 18 (dezoito) anos, matriculados no Módulo 4 do Ensino Médio do PROEJA, em uma cidade do sudoeste baiano. A seleção dos participantes ocorreu de forma aleatória (sorteio), restrita aos estudantes do Módulo 4 da instituição mencionada que, após explicação dos objetivos, aceitaram participar da pesquisa. O grupo contou com 6 estudantes, 4 do sexo masculino e dois do sexo feminino. A seguir, apresentamos algumas descrições sobre os mesmos. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes (Quadro 1). Para a análise dos enunciados, serão identificados pelo código “E1”, “E2” etc., em que o “E” corresponde a estudante e o número é referente a ordem alfabética do nome fictício.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Faixa Etária	Ocupação no mercado de trabalho		Status familiar
Alice	33 anos	faxineira	autônoma	mãe
Arnaldo	31 anos	Vendedor	emprego formal	pai
Fabício	34 anos	conciliava o estágio com entrega delivery	emprego informal	pai
Heloísa	44 anos	no momento desempregada	-	mãe
Robson	37 anos	tem uma pequena distribuidora de bebidas	autônomo	-
Wesley	38 anos	consultor de vendas	emprego formal	pai

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

Após aprovação pelo Conselho de Ética, os sujeitos da investigação foram convidados a participar de um encontro realizado no CEEP para apresentação do projeto, etapas de produção e direitos dos participantes.

6.5 INSTRUMENTOS E ETAPAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Imersas no aporte teórico da pesquisa, decidimos considerar a sugestão da banca examinadora do exame de qualificação, adotando, como instrumento metodológico de produção de dados, o Círculo de Cultura (CC) de Paulo Freire, um instrumento propício ao diálogo e ao pensar compartilhado, que aborda temas da docência e da educação numa perspectiva democrática e libertadora (FREIRE, 1999, 2005).

Esse método, aliado à aplicação da Sequência Básica (SB) de Cosson (2018) (motivação, introdução, leitura, interpretação), nos auxiliou a compreender de que maneira o aluno apreende a realidade e utiliza seu conhecimento e experiências na interpretação da obra literária apresentada para leitura integral. Algumas adaptações à SB de Cosson se fizeram necessárias para a sua aplicação ao público do Proeja. Nada que pudesse interferir no desenvolvimento da proposta original. Em substituição aos intervalos da SB, teremos os CC.

Na última etapa, realizamos a oficina para produção e posterior análise das imagens cronotópicas, considerando a experiência dos estudantes, numa relação autor/leitor com o texto/contexto da obra apresentada para leitura.

A seguir apresentamos os instrumentos utilizados e o detalhamento das suas etapas. Iniciamos com a SB de Cosson (2018), que em dado momento se funde ao CC de Freire (1999).

6.5.1 Sequência básica de Cosson

Iniciamos a Sequência Básica (SB) de Cosson (2018), seguindo os passos motivação, introdução, leitura e interpretação.

6.5.1.1 Primeiro momento - motivação e introdução

1º e 2º Passos – motivação e introdução respectivamente – ocorreram sincronicamente. No 1º passo, realizamos atividades de pré-leitura, no intuito de despertar a atenção e curiosidade do aluno para a temática e características da obra literária a ser trabalhada. Este momento aconteceu na sala de multimídia do colégio, onde fizemos a apresentação de slides.

O momento da motivação consiste em predispor o estudante para penetrar no texto. Em conformidade com Cosson (2021, p. 54), “[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”, não foi sem motivo o nosso cuidado na preparação do ambiente e do material exposto para esse momento, considerando os sujeitos e a descrição da proposta.

O primeiro slide trazia o nome completo da autora, Carolina Maria de Jesus, seguido de duas perguntas: 1ª - Quem é ela?; 2ª - O que ela representa? Passados alguns instantes, apresentei-lhes o segundo slide com a foto em preto e branco de uma mulher negra, muito sorridente, usando roupas modestas, na frente de alguns casebres (Figura 1), com a seguinte pergunta: Qual será a sua história?

Figura 1: Carolina na favela do Canindé (década de 1960)



Fonte: Reprodução da revistagalileu.globo.com

Nesse momento, instalou-se o diálogo com os estudantes, abordando temáticas inspiradas na foto apresentada. Juntos, fomos construindo situações que propiciaram posicionamentos responsivos, conduzindo a interação de forma, realmente, motivadora. Como em todo grupo heterogêneo, as características peculiares, como a introspecção de uns e a descontração de outros, puderam ser percebidas. Importante notar que por estarem em um módulo avançado do curso, já havia entre eles um certo grau de intimidade, o que facilitou a exposição de opiniões divergentes sem gerar constrangimentos. A esse momento de motivação, denominamos: “descobrimos e construindo caminhos”.

A partir da foto, eles foram fazendo suas inferências: tratava-se de uma mulher preta, pobre, alegre, trabalhadora. Tais inferências conduziram a discussão inicial, cedendo lugar a outras temáticas como a falta de oportunidade para estudar, a relação familiar, a pobreza, o sustento da família, a falta de emprego, o fato de Carolina ser mulher, etc. É importante esclarecer que evitando gerar um fio condutor de interpretação, deixamos que os estudantes conduzissem os temas na interação, pois, como previne Cosson (2021, p. 56), “[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária”. Baseadas nessa concepção, participamos do momento dialógico, fomentando a discussão, mas sem a pretensão de conduzi-la.

Seguindo o fluxo interativo instalado, prosseguimos para o 2º passo da SB - a introdução - que consiste na apresentação do autor e da obra ao estudante, bem como, dos elementos extratextuais, considerados fundamentais para uma melhor compreensão do texto. Tivemos o cuidado de não transformar essa oportunidade em uma réplica das aulas sem sentido de literatura que se detêm na história literária fora da obra e distante do leitor.

Conhecer o perfil do nosso público alvo foi de extrema importância. O estudante do Proeja trabalha e estuda, nessa ordem. Para ele, estar na escola é, muitas vezes, uma tarefa exaustiva. A oportunidade da leitura de uma obra literária não poderia, de modo algum, soar como uma imposição. Por isso, durante a apresentação do livro e de sua autora, com linguagem clara e acessível, expomos, também, o objetivo, como e para que pensamos a inserção da leitura de literários nas turmas do Proeja, bem como, a relevância de cada um deles para a realização da pesquisa, o que foi muito bem recepcionado por todos.

Após essas considerações, indispensáveis à instauração de um clima de simpatia e confiança, sem o qual o nosso objetivo não poderia ser alcançado, discorremos brevemente sobre algumas curiosidades: as condições de produção e circulação da obra, o *record* de vendas na época (dentro e fora do país), as traduções para 14 idiomas. Além do contexto de autoria, mencionado no 1º passo, fizemos ponderações sobre o contexto histórico, social e político

apresentado na obra, a relação tempo-espaço dentro e fora do contexto diegético, como sugere Cosson (2018).

Slide por slide, foram-lhes apresentados detalhes da vida da autora, as dificuldades desde a infância que motivaram a interrupção dos estudos tão precocemente, a morte da mãe, a mudança para São Paulo, mais precisamente para a favela do Canindé, o alento que a escrita e a leitura representavam em sua vida, os filhos, os sonhos, a fome, o primeiro livro: “Quarto de despejo: diário de uma favelada”.

Encerramos esta primeira interação, apresentando o livro físico, edição de 2019, para que pudessem manuseá-lo e ponderamos sobre a sinopse da obra. O contato com o livro provocou um certo contentamento no estudante. Comentaram sobre as gravuras, o colorido, o aspecto e tamanho da fonte. Nesta ocasião, foi entregue, a cada estudante, uma cópia da obra para leitura e ficou determinado que teríamos, a partir daquele momento, um encontro de 1h20 a cada semana, no total de quatro, em dias e horários combinados, totalizando 12 horas-aulas.

6.5.1.2 Segundo momento - leitura e interpretação da obra

Demos início ao 3º passo da SB – leitura – nesta etapa a centralidade do texto na íntegra se faz presente. A proposta é que a leitura fosse realizada em horário extraclasse. Por tratar-se da transcrição de um diário, o livro propiciava uma leitura aleatória sem danos a apreensão do conteúdo e a necessidade de seguir fielmente a ordem numérica das páginas. Percebemos isso no decorrer do CC, mediante os comentários dos participantes iam surgindo. Essa dinâmica, inaugurada pelo estudante, trouxe mais liberdade e maiores detalhes para as discussões no CC. Juntos eles iam tecendo uma imagem da protagonista, enriquecida pelos detalhes que cada um acrescentava à interação.

O nosso acompanhamento ocorreu no sentido de assistir ao estudante no processo da leitura, no que se fizesse necessário, e não como instrumento de controle para saber se o aluno leu ou não leu, conforme proposta da SB (COSSON, 2018). Conhecedora da rotina dos participantes no CC, todos trabalhadores, reconhecemos que o momento dedicado à leitura pode ser, muitas vezes, inviabilizado pelo cansaço, após um dia de trabalho. Por esta razão, a opção de participar do projeto revela o quanto se esforçam e desejam o que somente a escola, mediante a adequação do ensino da leitura literária, pode proporcionar: uma leitura crítica, mas também frutiva; a formação do leitor vinculada à função estética literária (COSSON, 2018).

O CC para o compartilhamento das leituras/interpretações do texto coincide com o 4º e último passo da SB e aconteceu em local e horário previamente combinado com os

participantes. Estudantes-trabalhadores, como já salientamos, eles não dispunham de horário em turno oposto para os nossos encontros. A adesão dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Metodologia do Trabalho Científico foi fundamental para a realização deste estudo. Ambos permitiram, a cada 15 (quinze) dias, que seus alunos se ausentassem das suas aulas para participarem do momento de socialização da leitura. Alternamo-nos nesses horários, em encontros semanais, num total de quatro, culminando com a oficina de imagens cronotópicas.

Além do apoio dos colegas das disciplinas que cederam seus horários para a realização dos encontros, contamos também com o envolvimento da coordenação pedagógica e da gestão escolar que se responsabilizaram em escolher um ambiente apropriado para realizarmos o CC. A sala reservada para este fim, era utilizada, no período diurno, para atendimento / acompanhamento psicológico de estudantes do CEEP. O ambiente era compacto, arejado e acomodou a todos confortavelmente. Possuía um bebedouro, copos descartáveis e ar condicionado, ao lado tínhamos um banheiro próprio para uso. A sala era silenciosa e ficava em um setor mais afastado, o que favoreceu a interação e as gravações de áudio no CC.

Bem, como mencionado, as leituras deveriam acontecer extraclasse, mas também mencionamos que o tempo do trabalhador-estudante é escasso, por essa razão, eles liam um pouco mais, quando chegavam, até a formação completa do grupo. Como exposto no quadro disposto do item 6.4, lembramos que os nomes dos estudantes são fictícios. Formal ou informalmente, todos trabalhavam e a maioria tinha filhos, como foi demonstrado no quadro 1.

Embora o tempo de convivência com estes estudantes tenha sido curto, o vínculo afetivo não deixou de existir. Mesmo não havendo questionamentos de ordem pessoal, algumas características peculiares dos estudantes se evidenciaram naturalmente no decorrer da interação. Ocorrência própria do caráter ideológico da linguagem, que ao se manifestar, literalmente, em todas as relações (BAKHTIN, 2006), exterioriza um tanto da personalidade dos interlocutores do discurso. Longe de querer traçar qualquer tipificação dos sujeitos da investigação, apresentamos alguns aspectos com o intuito, apenas, de demonstrar por um lado, a heterogeneidade do grupo e, por outro, as semelhanças.

Alice, Fabrício e Wesley eram bastante extrovertidos, Arnaldo e Robson eram mais ponderados e Heloísa, bastante tímida, mas todos eram concentrados e participativos. No decorrer dos encontros, Heloísa mostrou-se bem mais à vontade para colaborar na interação, fazendo comparações e contextualizando a Carolina da narrativa com outras do seu dia a dia, a exemplo da sua sogra, de quem falava com admiração.

Alice, extrovertida e alegre, disse que gostava de ajudar a todos, da maneira que fosse

possível. Soube expor com clareza sua forma de pensar e não se intimidava por pensar diferente. Quando isso aconteceu, expôs claramente sua opinião, sem fazer imposição da palavra. Arnaldo, bom leitor, apresentou uma série de títulos que havia lido e tantos outros da área de Administração que ainda pretende ler. Discorreu sobre alguns conceitos que o orientam na vida profissional e pessoal, reconheceu que a leitura o ajuda na construção do próprio vocabulário. Robson tem seu próprio comércio de bebidas e quer expandir os negócios. Seus comentários foram pautados nas temáticas da obra, que ele contextualizava com o seu dia a dia.

Fabrcio, tinha uma rotina sobrecarregada, além do estágio, fazia entrega (*delivery*) e algumas delas aconteciam no turno da noite, durante o período de aula. Ele explicava que não podia evitar, pois precisava da renda extra. Era muito culto e disciplinado, nutria grande interesse por tudo que se relaciona à cultura afro. Encantou-se com a história de vida da protagonista de “Quarto de despejo” e se emocionou ao compará-la a sua mãe.

Todos são oriundos de família de trabalhadores e, por razões diversas, não puderam estudar em idade regular. Retornavam agora para a conclusão do Ensino Médio, com exceção de Wesley que estava realizando seu terceiro curso técnico. Ele era bem comunicativo, sempre apresentava um fato para contextualizar com a obra e expunha seu pensamento com convicção. Sua rotina de trabalho, às vezes, o impedia de frequentar as aulas e de fazer outras leituras com a frequência que gostaria. Mencionou, ainda, alguns autores da área administrativa que leu anos atrás, mas afirmou que, agora, devido à necessidade de conciliar trabalho e estudo, não tem mais “essa pegada”. No CC, foi possível perceber que há sempre uma razão, independente do empenho, compromisso ou da vontade do estudante, que o impede de estar em sala de aula com a frequência que gostaria. Fato, inclusive, abordado no item 2.2 desta dissertação.

Com relação a leitura da obra, especificamente, o comportamento em geral, foi sempre de grande interesse, pertencimento e compreensão do contexto narrativo, pela similaridade das situações, das realidades ficcional e real, dos problemas vividos e narrados pela protagonista e pela oportunidade de o estudante interagir, opinar, convergir ou divergir sem receio. As experiências de vida do estudante o habilitava para leitura e (re)leitura da obra, como pensamos ao escolhermos “Quarto de despejo: diário de uma favelada” para ser a obra literária trabalhada nesta pesquisa.

No CC, momento de compartilhamento das interpretações, as discussões e inferências enriqueceram o diálogo e daí extraímos registros de sentidos do texto, apresentados pelos participantes e as alterações, consonantes ou dissonantes, suscitadas a partir do dialogismo para comparação e análise junto às imagens cronotópicas produzidas na oficina.

6.5.2 O Círculo de Cultura (CC)

O Círculo de Cultura (CC) para elaboração e movimento dos dados foi bastante adequado, visto sua propriedade para ressaltar o potencial das interações e da intersubjetividade. O método tem como fundamento reconhecer a liberdade e a crítica como formas de ser do indivíduo e o seu pressuposto metodológico enfatiza a construção do conhecimento pela via do diálogo (FREIRE, 1999), elemento fundamental e indispensável à prática pedagógica democrática.

Os participantes do nosso CC eram estudantes-trabalhadores, pessoas concretas, para as quais os enunciados “[...] têm vida, porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome” (FREIRE, 1999, p. 6). Neste sentido, “[...] o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes, supondo-se que a reflexão de um pode influenciar a do outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma questão” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 16), compõe a pedagogia do CC, na qual a liberdade, baseada na construção do saber compartilhado, detém posição relevante (FREIRE, 1999). No tocante ao processo comunicacional e dialógico, encontramos, aqui, importante semelhança com o pensamento bakhtiniano.

Ao lançar o CC, Paulo Freire anuncia a pedagogia da liberdade contrária à passividade da escola da época. Assim, o CC apresenta

[...] em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado (FREIRE, 1999, p. 103).

Ainda hoje, na contemporaneidade, é possível à escola, enquanto instituição indispensável à formação e escolarização do indivíduo, operar transformações em sua prática pedagógica, objetivando a liberdade e a autonomia do sujeito. Encontramos no pensamento de Santos, Castro e Araújo (2020) ecos dessa concepção, os quais defendem que

[...] a escola, instituição imprescindível para formação, escolarização e educação de crianças, adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas, (re)encontra, na dinâmica libertadora do círculo de cultura, possibilidades outras de se repensar como contexto de promoção crítica de aprendizagens e de transformação social (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2020, p. 6).

Pensando na interação e participação de todos de maneira relativamente ordenada, a composição do CC contou com seis pessoas. Conforme orientação de Dias (2000), um grupo

de pesquisa, com o mesmo intuito da nossa proposta, deve ter entre 10 (máximo) e seis (mínimo) componentes, pois grupos maiores “[...] são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco das discussões e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos” (DIAS, 2000, p. 4). Segundo essa autora, com menos de seis participantes, talvez, a interação não seja tão produtiva, pode ocorrer que algum participante se sinta acanhado, mediante posicionamento de outros mais extrovertidos (DIAS, 2000). Na prática, ratificamos a importância desse cuidado.

A proposta do CC colaborou com a nossa pesquisa ao proporcionar ambiente para o compartilhamento das interpretações do texto literário, pela interação com os demais leitores do grupo (após leitura individual), gerando possibilidades para nova leitura, coletiva e solidária, viabilizando a (re)construção de significados. Como nos orienta Cosson (2018), essa leitura necessita ser orientada e acompanhada, organizada, levando-se em conta os objetivos da formação do aluno, uma vez que é função da escola ensiná-lo a compreender e explorar adequadamente o campo de conhecimento que a literatura comporta.

Enfrentamos certa dificuldade quanto ao número de participantes na pesquisa. Diante do retorno às aulas presenciais, pós-pandemia do novo coronavírus, muitos estudantes não retornaram à escola, por razões diversas, principalmente os do Proeja. A ideia inicial seria trabalharmos com alunos do Módulo 2, mas, em virtude das salas esvaziadas, algumas completamente, alteramos para turmas do Módulo 4, por reunirem um número satisfatório de estudantes. Professores das disciplinas, mencionadas anteriormente, colaboraram no incentivo aos estudantes para participarem do projeto.

Como primeira etapa do CC, criamos algumas questões de partida para as discussões, conforme os objetivos pretendidos: a) O que vocês lêem e o que gostam de ler? b) Através do cenário imaginado/construído com base na obra, você consegue localizar as mesmas cenas significativas (ou semelhantes) em outro tempo-espaço? c) As experiências das personagens, de alguma maneira, contribuíram para reflexão, concordância ou discordância de ideias/opiniões/attitudes com relação às suas próprias experiências? d) Carolina é protagonista da sua história, desejou e lutava por uma vida com mais qualidade para ela e seus filhos. O que você pensa a respeito desta afirmação, você concorda? O que você tem feito para transformar a sua realidade para melhor?

Apesar de compor um roteiro de entrevista individual, as questões não foram aplicadas individualmente, mas usadas para orientar a discussão no CC (uma por vez). Reiteramos que a escolha do CC como instrumento para a produção de dados se deu, justamente, porque o seu propósito metodológico está diretamente relacionado à capacidade humana de gerar opiniões e

atitudes em interação. Esta característica dialoga com as propostas teóricas que escolhemos para suporte do nosso estudo, o que difere do uso de entrevistas ou questionários, ambos centrados nas posturas individualizadas.

O local para a realização do CC foi escolhido, considerando que as reuniões deveriam acontecer sem interferência de qualquer ordem. O tamanho do espaço era adequado e a disposição de cadeiras em círculos, permitiu aos participantes visualizarem-se uns aos outros, durante todo o período da discussão. Tivemos quatro momentos, de aproximadamente 80 minutos (cada), no período de 05 a 25 de abril de 2022. As discussões ocorreram em atmosfera harmoniosa e informal como orienta Dias (2000), o que propiciou aos participantes um clima favorável à interação espontânea de sentimentos, ideias, necessidades e opiniões.

Obedecendo aos pressupostos do CC, a nossa participação como Coordenadoras de Debates foi na condução das discussões. Buscamos dinamizá-las, mediando os temas em questão. Mediamos os turnos de falas, quando necessário, para evitar o monopólio da discussão e, no caso de dispersão, reconduzimos as falas para o foco pré-determinado pelos objetivos da pesquisa. Afinal,

[...] no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FIORI, [1967]1999, p. 7-8).

Assim, cada momento foi encerrado, obedecendo ao cronograma pré-estabelecido, quando a discussão não produzia mais reações inéditas ou possibilidades de novas interações pertinentes.

O processo de enunciação e coenunciação pretendeu evidenciar, na progressão estabelecida no CC, o lado autêntico dos sujeitos da investigação. Nesse sentido, a interação espontânea é parte integrante, não buscamos um consenso, mas a geração de ideias e opiniões. No processo, buscamos atingir a superação da superficialidade e atitude defensiva, comuns entre pessoas que não se conhecem ou, como é o caso, se conhecem, mas não compartilhavam interpretações de leituras literárias. Nossa função foi conduzir o grupo a um nível cada vez mais elevado de interação, colaborando na produção do conteúdo para análise.

No CC, utilizamos um gravador de áudio para registro e posterior transcrição, análise e discussão dos dados da pesquisa.

6.5.3 Oficina de imagens cronotópicas (OIC)

A imagem é uma forma de comunicação primária, presente nas sociedades mais antigas. Na contemporaneidade, a comunicação por meio da linguagem imagética tem se intensificado sensivelmente. Compõe um dos objetivos desta pesquisa a análise da relação entre os enunciados orais e as imagens cronotópicas. Essa atividade exige, consoante com Silva (2018, p. 17), “[...] um olhar atento e uma leitura minuciosa e refinada por parte dos leitores”.

Para consolidação da produção de dados, realizamos a oficina de imagens cronotópicas, considerando a relação autor/leitor com o texto/contexto da obra de Carolina Maria de Jesus. Tendo como ponto de partida esse relacionamento e o conhecimento do leitor sobre as situações (interna e externa) dessa produção literária, seu contexto e também o contexto da autora/personagem, solicitamos de cada participante no CC a apresentação de 3 a 5 imagens, que exprimissem sentimentos/ideias despertados neles, a partir dessa leitura.

Uma vez que os estudantes não se mostraram à vontade para o desenho, por não apresentarem tal habilidade, orientamos que as imagens poderiam ser capturadas com um celular. Verificamos que todos possuíam um aparelho compatível para a tarefa. A ideia era tornar, o mais concreto possível, as imagens cronotópicas, suscitadas pelo passeio no “quarto de despejo” e pela perscrutação na vida de “Carolina”.

Criamos um grupo de *WhatsApp* para o compartilhamento das imagens produzidas e no último CC, foi solicitado que cada um explicasse o sentido de cada imagem e o porquê da sua escolha. Alguns cenários se repetiram, a exemplo da catadora de reciclagem e “a casa de Carolina”. Um fato nos chamou a atenção: dois participantes trouxeram uma imagem impressa da internet. Era de uma favela. Justificaram, cada um à sua maneira, que não tiveram tempo para fotografar na rua e que a favela representava o lugar onde Carolina morava. Essa e as demais imagens envolveram a todos em um diálogo animado e cheio de descobertas. Um dos participantes, contrariando a opinião da maioria, que discutia sobre não haver favela em nossa cidade, disse que havia grande semelhança, ou quase nenhuma diferença, entre a favela e o local onde mora. A diferença, disse ele, é que “na minha quebrada, é tudo reto, tudo na horizontal”.

E assim, imagem por imagem, os comentários participativos sustentavam a interação no CC. Como nos encontros anteriores, a relação dialógica se estabeleceu horizontalmente, motivando a participação de todos na construção dos enunciados. Mediatizados pela realidade uns dos outros, juntos refletiram conformados na riqueza do pensar heterogêneo. Em meio à enunciação e à coenunciação, foi possível perceber a profusão da produção do conhecimento através da dialogicidade, da problematização e da criticidade suscitadas pelas diversas maneiras

de (re)ler a obra.

Apresentaremos maiores detalhes na análise dos dados. Esclarecemos que apesar de fugirem à proposta original (produzir a foto com o celular), nenhuma imagem foi descartada, porque, de todo modo, expressavam a visão do participante, acerca da sua interpretação da obra. Descartar as imagens, porque eram impressas da internet, seria o mesmo que descartar o ponto de vista do estudante, não respeitando as suas dificuldades para a realização da tarefa, desvalorizando o seu empenho, compromisso e criatividade em realizá-la e, mais grave, excluindo-o do processo. Não obstante, as mesmas não serão expostas nesta pesquisa, porque não foi possível identificar-lhes a fonte e pela semelhança com outras registradas pelos participantes.

De forma tranquila, dando oportunidade para que todos falassem, ouvimos e debatemos sobre a execução da tarefa e as motivações para as imagens apresentadas. Este constituiu o nosso último momento para produção de dados.

6.6 A BÚSSOLA DO CAMINHO

Para a análise dos dados qualitativos, escolhemos como método de investigação a análise textual discursiva, um tipo de análise de dados que transpassa duas formas renomadas de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006).

A análise textual discursiva se fundamenta na dinâmica da escrita, na produção de metatextos analíticos nos quais o investigador cria espaços de reconstrução de significados dos fenômenos investigados e, utilizando-se da recursividade, desloca-se do empírico para a imersão teórica, alcançada em decorrência de um “[...] movimento intenso de interpretação e produção de argumentos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Essa forma de análise encontra-se situada entre as metodologias do paradigma emergente, no qual a ciência adquire um caráter autobiográfico e auto-referenciável (SANTOS, 2002), o que exige do pesquisador, nessa tarefa hermenêutica, ter sempre em conta o autor do texto original, o contexto e as condições de produção.

Toda análise textual realiza-se a partir de um composto de documentos denominado *corpus*. Os textos que integram o *corpus* da nossa análise, os enunciados, foram produzidos no CC, especificamente, para esta pesquisa. Estes “[...] são vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados” (MORAES, 2003, p. 191) e dizem respeito a uma variedade de sentidos que, a partir do próprio enunciado, podem

ser (re)construídos, correlacionando-os com o que pretendemos investigar.

Na análise textual discursiva, o primeiro passo é a unitarização, que compreendeu leitura e exame criterioso do material transcrito do CC para a separação dos textos em unidades de sentido, em conformidade com os objetivos e questão da pesquisa. A expressão “texto”, geralmente usada para designar produções escritas, aqui, assume uma compreensão mais ampla, abrangendo oralidade, imagens e outras expressões linguísticas. Semelhante à análise temática, a unitarização “[...] consiste em descobrir *os núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2014, p. 315, grifo da autora).

A fase seguinte é a categorização que, nas palavras de Moraes (2003, p. 191), implica na construção de relações “[...] entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias”. Para Minayo (2014, p. 317), consiste na tarefa de codificação do material de acordo com “[...] expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”. É, portanto, o processo de exploração do material que implica em comparação e contrastação constantes para o agrupamento das unidades de sentido semelhantes, definidas na unitarização.

A terceira e última etapa, denominada o captar do novo emergente, diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação, à construção de um metatexto descritivo-interpretativo. Nesta fase, cabe a busca por “[...] ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (GOMES, 2002, p. 76), para relacioná-las com o material da primeira etapa ou abrir novas possibilidades interpretativas, derivadas da leitura do material (MINAYO, 2014). Para Moraes (2003), neste estágio, é possível a emergência de uma nova concepção do todo, devido a acentuada impregnação do pesquisador no material dos ciclos anteriores.

Ainda, conforme Moraes (2003), este estágio da análise é verificado no empenho do pesquisador em comunicar a nova compreensão, seu parecer e validação. O metatexto desinente desse processo, configura o esforço em divulgar o entendimento que se evidencia como resultado de uma nova maneira de combinar e interpretar os elementos construídos ao longo dos ciclos anteriores.

Convencidas, pelo argumento de Moraes (2003, p. 192), “[...] de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva” das etapas representadas acima: a unitarização, a categorização e o captar do novo emergente,

depreendemos que realizar uma análise textual é, incontestavelmente, aprofundar-se no contexto linguístico do *corpus* da análise, deixando-se impregnar desse material, adquirindo, então, a percepção de pertencimento. Pois é através da linguagem

[...] que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123).

Desta forma, compreendemos com Moraes e Galiazzi (2006) que a análise textual não deixa margem à objetividade e neutralidade de natureza positivista, uma vez que ela é autorreferenciável, mediante a intensa integração do pesquisador no processo analítico. E como toda análise qualitativa, apresenta como característica a incompletude da produção textual que, gradativamente, reclama um processo recursivo de escrita e crítica constante, por intermédio de novas pesquisas, com comunicações cada vez mais aprofundadas. O que significa dizer que esta pesquisa não apresenta um fim em si mesma.

Realizadas essas considerações, destacamos duas unidades de sentido: a) leitura, educação e escolarização como importante recurso de ascensão e pertença social e política, b) a personagem Carolina, um modelo atemporal de protagonismo, superação e emancipação, que a partir da construção estética literária, busca solucionar conflitos nas diversas realidades (ficcional/real). A partir da unitarização, definimos as categorias, explicitadas na próxima seção.

6.6.1 Tecendo relações: da unitarização às categorias de análise

Na análise textual discursiva a linguagem se faz indispensável, como em todas as relações humanas, pois, como bem pontuou Fiorin (2011), o nosso acesso à realidade se dá semioticamente, o que significa dizer, através da linguagem, que por sua vez, deve ser concebida como “essencialmente cronotópica” (BAKHTIN, 2018). Inferimos com Bakhtin (2018) que os macrocosmos do autor e do intérprete e do ouvinte-leitor, concretizados pelo diálogo fora do campo diegético, também, são cronotópicos. Isto é, o cronotopo bakhtiniano, em sua relação axiológica com a autêntica realidade, transcende os portais literários e também enche de “carne e sangue” a vida real, permitindo ao sujeito histórica e politicamente situado, a partir da corporificação cronotópica, interpretar semanticamente os acontecimentos delimitados em seu tempo-espço.

Continuando a reflexão no campo da linguagem, fazemos alusão a Freire (1999) que, desde o seu convívio com o povo, esteve sempre preocupado com a tomada de consciência desse povo em relação à totalidade. Pensava em uma ampla conscientização das classes populares pela via da educação, que despertaria no “educando” um comportamento auto-reflexivo e de reflexão acerca do seu tempo e espaço, promovendo a sua inserção no contexto sócio-histórico como coautor desse contexto. Neste sentido, estabelece uma pedagogia que elimina os laços autoritários e inaugura o diálogo. Propondo a escola por círculos de cultura e o professor por coordenador, instaura a relação educador-educando e educando-educador, ambos de natureza igualmente livre e crítica, que aprendem juntos no convívio uns com os outros. Respaladas em Moraes e Galiazzi (2006), e tomando por base esse processo dialógico horizontal, enunciamos que a consciência é forjada na linguagem e, por meio dela, em um processo interativo dialógico, o campo consciencial é constantemente ampliado.

Por sua vez, Cosson (2018), ao pensar o letramento literário, enfatiza que o exercício da literatura é instrumento mediador na prática discursiva, pois auxilia ao sujeito, no uso da palavra, nas diversas situações de comunicação, uma vez que o conduz ao domínio da palavra por um processo metalinguístico, ou seja, pelo convívio e uso da própria palavra na atividade interpretativa que a linguagem literária pressupõe. Seguindo este viés, o autor esclarece que somos formados por uma junção de corpos, dentre eles, um corpo linguagem. Pensando assim, o corpo linguagem é exercitado por nós de modos diversos, durante toda a vida, o que nos permite concluir com Cosson (2021, p. 15) “[...] que o nosso mundo é aquilo que ela [a linguagem] nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é antes de mais nada a linguagem que o expressa”, ou seja, a materialidade e expressividade do mundo, tal qual o concebemos, se constitui na palavra.

Por intermédio dessas reflexões teóricas, é forçoso compreender que o processo de enunciação e (co)enunciação é o elemento basilar dessas concepções, pois é o circuito no qual a linguagem se estabelece e se faz compreensível aos interlocutores. Pensando assim, estabelecemos, como suporte às duas categorias desta pesquisa, o cronotopo da (co)enunciação. Antes de caracterizá-lo, gostaríamos de explicar uma outra percepção nossa, referente ao cronotopo.

Fundamentadas em Ghent e Leuven (apud BEMONG, 2015), concebemos a teoria bakhtiniana do cronotopo como instrumento analítico que pretende elucidar como a literatura interpreta a ação humana de modo eminentemente ético. A relação da literatura com a ação humana e a ética, bem como, a relação do cronotopo com os valores axiológicos da “autêntica realidade” (BAKHTIN, 2018) é o que nos respalda analisar a conexão de sentido entre os

cronotopos e a ação humana.

Segundo Bakhtin (2018), com o auxílio do cronotopo, é possível conceber a recriação da realidade ficcional baseada nos valores e experiências emocionais do mundo real. Pensamos que este caminho não está inviabilizado para a trajetória inversa, ou seja, é possível ao cronotopo, considerando o elemento axiológico, compor o universo real, e, por conseguinte, auxiliar-nos na interpretação deste universo. Inspiradas nessa concepção, traçamos a nossa linha de raciocínio para a presente análise.

Advindo do campo das exatas para o da literatura e deste para o solo fecundo da educação, assim, circunscrevemos o caminhar do cronotopo em nossa pesquisa. Caminho delineado, por sua vez, pela abrangência da teoria cronotópica que, através das imagens inoculadas no cotidiano das atividades de ensino, caracterizadas, no nosso caso, pela prática do ensino da língua(gem), transpassa o campo da literatura, dando forma e sentido aos eventos humanos que povoam a consciência do leitor no germinar da enunciação, dentro e fora do contexto escolar, contemplando o ambiente onde vivem e sua semiosfera. Vale salientar que esse leitor é aquele que intenciona, para além das páginas literárias, ler a vida, o mundo, tomar consciência da realidade concreta para, então, transformá-la como sujeito político do seu tempo-espço, conforme Freire (1999).

Cientes dessa probabilidade e buscando responder à questão de pesquisa, criamos, a partir da unitarização dos dados, duas categorias cronotópicas que constituem a base para a análise textual discursiva deste trabalho. Ratificamos que o cronotopo da (co)enunciação dá sustentação a essas categorias, porque sendo a linguagem o cerne do universo comunicativo e o enunciado produto do entrelaçamento dos discursos concretizados no universo dialógico (BAKHTIN, 2003), não há imprecisão em constatar a incorporação do (co)enunciado no composto social de toda e qualquer comunicação.

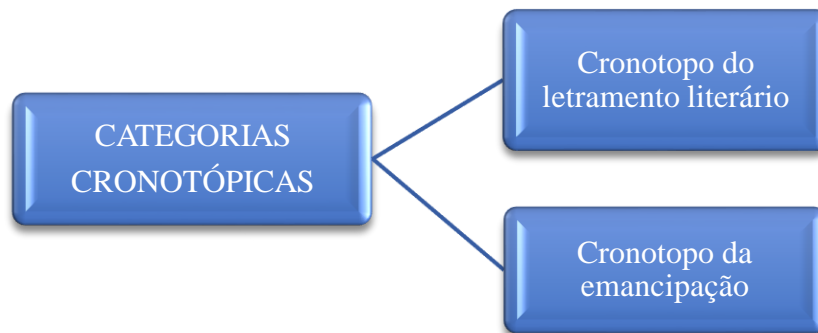
Com Pereira e Souza (2015) observamos que a responsividade, uma das características mais importantes do enunciado se manifesta nos dois polos da relação dialógica (BAKHTIN, 2011). Assim, o cronotopo da (co)enunciação, particularizado a seguir, envolve tanto o ouvinte quanto o falante na construção do enunciado e, portanto, subsiste em todos os outros cronotopos.

O cronotopo da (co)enunciação é onde o estudante reafirma a natureza não individual do enunciado. Este cronotopo é, portanto, o tempo-espço de interação de sujeitos definidos socio-histórico e politicamente. Entendemos, em consonância com Pereira e Souza (2015), ambas ancoradas no filósofo russo, que o enunciado, resultante da (co)enunciação, relaciona-se com o meio social concreto no qual os sujeitos do discurso se encontram inseridos. Neste

sentido, é compreensível e esperada a diversidade de pontos de vista suscitados no CC, a partir da leitura da obra, bem como, a produção de enunciados distantes do tema central, devido a fertilidade própria do ambiente dialógico.

Isso posto, em conformidade com os objetivos desta pesquisa, definimos as categorias cronotópicas, que serão, imediatamente, caracterizadas na figura 2.

Figura 2: Categorias cronotópicas



Fonte: Elaborado pela autora.

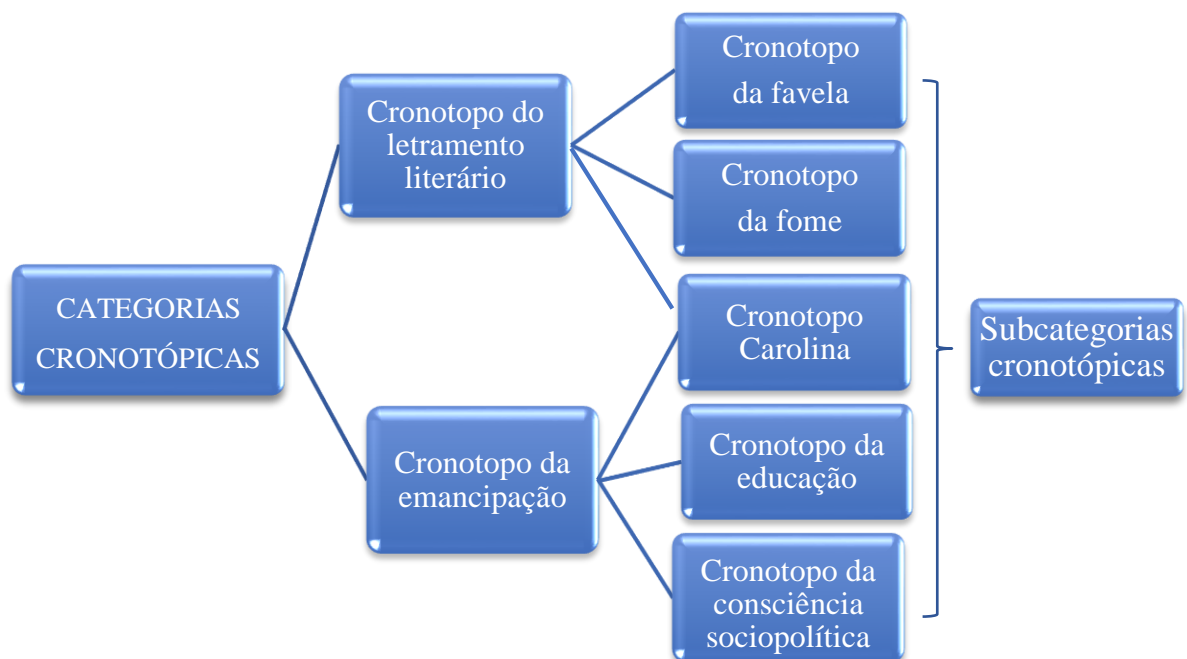
O cronotopo do letramento literário é o espaço no qual o leitor comunga com as energias da palavra, pluralizando suas possibilidades semânticas, construindo para si um dicionário de sentido amplo, a partir das conotações literárias, instituídas pela linguagem própria deste universo composicional. O cronotopo literário é o tempo-espaço de domínio da palavra e de compartilhamento de leituras. Concordamos com Cosson (2021), quando afirma que, neste exercício (da literatura), o leitor pode romper os limites de tempo e espaço de suas próprias experiências sem deixar de ser ele mesmo, interiorizando com maior intensidade as verdades definidas a partir da interpretação dos textos literários.

O cronotopo da emancipação é o lugar da conciliação da educação com a liberdade de aprender, com a liberdade de ensinar, com a liberdade de ser quem “eu” sou (FREIRE, 1999). É o tempo-espaço de referência de “mim” mesmo, do outro e do mundo do qual “me” torno sujeito trans/formador da realidade estruturada em classes sociais, que “eu” sujeito de mim mesmo, consciente e politizado, reconheço. É, então, o tempo-espaço do encontro da educação com a *práxis*, educação libertadora e emancipante.

A afirmação de Bakhtin (2018), acerca da permanência e inter-relação entre os inúmeros cronotopos existentes numa única obra literária, justifica o desdobramento das categorias cronotópicas apresentadas. A obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” comporta uma infinidade de cronotopos, mas nos limitamos às evidenciadas pelos participantes no CC,

diretamente relacionadas com a nossa questão de pesquisa. Entendemos esse novo conjunto de enunciados como subcategorias cronotópicas. Importa dizer que essa eventualidade é prevista no processo de unitarização da análise textual discursiva, pois, conforme Moraes e Galiazzi (2006), é possível às unidades de sentido ocasionarem outros compostos significativos, procedentes das interlocuções empírica e teórica e das inferências do pesquisador. Assim, temos, além das duas categorias cronotópicas, as respectivas subcategorias assimiladas no percurso do processo analítico, conforme disposta na figura 3.

Figura 3: Categorias e subcategorias



Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, prosseguiremos com a análise. Considerando, sempre, a autoria dos dados, relatamos as ocorrências, salientamos as manifestações dos participantes, registradas nas diferentes formas textuais. E, como condiz à técnica adotada para esta análise, ficam registradas, também, as nossas impressões.



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

“[...] e por mais que a gente fala... essas mães, hoje, modernas [...], mas ainda existe “avós Carolinas” nessas ruas, é impossível não ter [...]” (Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

7 ESTUDO PORMENORIZADO DAS IMPRESSÕES DO CAMINHO

[...] a construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já atingidos, sempre na perspectiva de procura de mais sentidos (MORAES, 2003, p. 192).

Neste capítulo estão expostas as conclusões mais relevantes deste estudo. Trazemos, também, a análise dos dados realizada em conformidade com os instrumentos apresentados no capítulo anterior e as concepções teóricas pontuadas no preâmbulo e em capítulos específicos.

Desde os primeiros passos da SB de Cosson (2018), percebemos o envolvimento dos estudantes com a temática, manifestado por estado de curiosidade, uma certa euforia e elevado nível de interesse pela história da protagonista e pela leitura da obra. O fato de tratar-se de uma escritora de cor preta, pobre, com baixo nível de escolaridade surpreendeu-os positivamente. Manusear o livro causou-lhes uma sensação de pertencimento, lembravam crianças a examinar um presente interessante. O ambiente proporcionou ao estudante liberdade para inferir e expressar suas deduções sem gerar tensão. Houve questionamento por nunca terem ouvido falar sobre “essa escritora negra”, gostariam de conhecer melhor a autora/protagonista. Após breves explicações, aproveitamos a efervescência do momento para incentivá-los a pesquisar um pouco mais acerca do assunto.

Dando continuidade à nossa explanação, expomos os enunciados relacionados às respectivas categorias e subcategorias, as imagens apreendidas pelo olhar interpretativo do estudante e as nossas observações, concernentes à síntese da interpretação da obra escolhida, refletida nos sentidos dos enunciados produzidos no CC e das imagens cronotópicas¹⁷ produzidas na OIC e, ainda, a possível conexão entre eles.

7.1 CRONOTOPO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

O cronotopo do letramento literário apresentou três subcategorias, o cronotopo da favela, o cronotopo da fome e o cronotopo Carolina, todos inter-relacionados. Esta última, também foi evidenciada no cronotopo da emancipação com maior repercussão e representatividade. Assim sendo, sua análise será apresentada nessa categoria, o que não nos impediu de relacioná-la ao cronotopo do letramento literário no processo de análise.

No quadro 2, selecionamos os enunciados dos estudantes, produzidos no CC, que

¹⁷ Produzidas pelos sujeitos da pesquisa com o consentimento das pessoas retratadas.

mantém relação mais direta com o cronotopo do letramento literário:

Quadro 2: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo do letramento literário

1. “[...] é bom ter a leitura, saber argumentar” (E2)
2. “[...] os livros (que li) não lembro, mas eu aprendi.” (E3).
3. “[...] você lê os detalhes [...] e consegue imaginar aquela situação, você se torna parte do livro, não é apenas o que tá lendo [...] vc se torna o próprio autor [...]”. (E2)
4. “[...] a leitura exige isso do seu pensamento, você tá lendo, aqui, e tá vendo os detalhes da situação” (E1).
5. “[...] revista em quadrinhos [...] tudo que eu pego eu leio” (E4)
6. “[...] Óh! Quando ela escreveu esse livro? 1955, estamos em 2022 [...] nada mudou [...] tudo, hoje, tá relacionado com o livro, com o que a gente tá vivenciando: as desigualdades, a falta de saúde, educação, a falta de segurança... / (E5).
7. “[...] assim, a todo momento a cada hora que eu leio, que a gente discute, por mais que eu ainda não li tudo, eu tô no início ainda, eu vejo muita coisa de Carolina na minha mãe, muita coisa, muita coisa” (E3).
8. “[...] eu tô muito carente de livros. Realmente eu percebi que meu vocabulário, ficou um pouquinho diferente, até pra se formar certas frases, demora mais um pouquinho por causa da minha dependência da leitura [...] eu vejo o povo, como é que eu posso dizer, se encaixando com as palavras bem... tão... fácil, com tanta facilidade que eu me sinto acuado, fico assim... Vou ficar só “queto”, só ouvindo [...] Você tem que saber se encaixar com as palavras e a leitura em si, ajuda bastante” (E2).
9. “[...] Carolina, para mim, é um livro que eu vou levar pro resto da minha vida” (E3)

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

Os enunciados destacados no cronotopo do letramento literário permitem entrever parte do que o compartilhamento da leitura do livro de Carolina Maria de Jesus suscitou nos participantes no CC. Todos têm o hábito da leitura (solitária), a exemplo do enunciado 5- *[...] revista em quadrinhos [...] tudo que eu pego eu leio*, por isso, a oportunidade de expressar sua opinião de leitor, concordar e/ou questionar outras leituras, salientou o papel humanizador e dialógico do texto literário, ampliando o uso e o domínio da palavra, como propõe o letramento literário, percepção apresentada no enunciado 1: *[...] é bom ter a leitura, saber argumentar[...]*.

De modo geral, todos se percebem parte da história, quando absortos na leitura diegética, compondo o cenário, viajando para o interior do cronotopo narrativo. O que se torna perceptível no enunciado 3: *[...] você lê os detalhes [...] e consegue imaginar aquela situação, você se torna parte do livro, não é apenas o que tá lendo [...] você se torna o próprio autor [...]*, ideia complementada no enunciado 4: *[...] a leitura exige isso do seu pensamento, você tá lendo, aqui, e tá vendo os detalhes da situação*. Consoante com Bakhtin (2018), podemos destacar a cultura como pano de fundo na construção desse mundo representado, orientando a visão estética do espaço criado em correspondência com o seu tempo histórico. O enunciado 3 denota, ainda, o que Cosson (2018) defende como umas das potencialidades do texto literário,

que é possibilidade do leitor/ouvinte viver, por intermédio de personagens literárias, experiências diversas, tornando-se coautor das respostas necessárias às resoluções de conflitos no contexto narrativo.

Com Cosson (2018), pensamos que esse exercício literário desenvolve a percepção e ação reflexiva do leitor, que se antecipa em busca de soluções que a personagem tende a encontrar (ou não). Essa atividade aciona elementos de desenvolvimento do protagonismo, além do pensamento crítico reflexivo do leitor que precisa considerar os aspectos social, histórico e político do contexto em busca da solução para o conflito. Esse exercício pode principiar-se, mas não se encerra, no contexto ficcional, é uma prática que será permanentemente desenvolvida a cada novo conflito, a cada nova leitura, podendo, inclusive, aperfeiçoar-se dentro do mesmo contexto narrativo, a partir de recursivas leituras em tempo-espaço distintos, pois que contará sempre com as experiências de vida do leitor em processo de (re)conhecimento de si mesmo e do mundo (FREIRE, 1989).

No tocante ao favorecimento pertinente à leitura literária em si mesma, evidenciou-se, nesse cronotopo, que o trato com a palavra propicia e facilita a prática da linguagem em seus diversos contextos, conforme os enunciados 2- [...] *os livros (que li) não lembro, mas eu aprendi* e 8- [...] *eu tô muito carente de livros. Realmente eu percebi que meu vocabulário, ficou um pouquinho diferente, até pra se formar certas frases, demora mais um pouquinho por causa da minha dependência da leitura [...] eu vejo o povo, como é que eu posso dizer, se encaixando com as palavras bem... tão... fácil, com tanta facilidade que eu me sinto acuado, fico assim... Vou ficar só “queto”, só ouvindo [...] Você tem que saber se encaixar com as palavras e a leitura em si, ajuda bastante.*

Os enunciados 6- [...] *Óh! Quando ela escreveu esse livro? 1955, estamos em 2022 [...] nada mudou [...] tudo, hoje, tá relacionado com o livro, com o que a gente tá vivenciando: as desigualdades, a falta de saúde, educação, a falta de segurança [...] e 7- [...] assim, a todo momento a cada hora que eu leio, que a gente discute, por mais que eu ainda não li tudo, eu tô no início ainda, eu vejo muita coisa de Carolina na minha mãe, muita coisa [...] - retratam o encontro dos homens reais daquele tempo-espaço de criação da obra com os homens reais do mundo que representa, ou seja, os leitores/ouvintes desse tempo-espaço no CC. Retomando Bakhtin, dizemos que*

[...] a obra e o mundo nela representado entram no mundo real e o enriquecem, o mundo real entra na obra e no mundo representado tanto no processo de sua criação como no processo de sua vida subsequente, numa renovação permanente pela recepção criadora dos ouvintes/leitores (BAKHTIN, 2018, p.

231).

O enunciado 9- [...] *Carolina, para mim, é um livro que eu vou levar pro resto da minha vida [...]* - imprime relevância à obra na perspectiva do leitor. Entendemos que a temática da narrativa e as semelhanças entre os dois universos, ficcional e real, proporcionaram a ele o pertencimento. O reconhecimento de problemáticas mais próximas da sua realidade contribuiu para que se percebesse sujeito, podendo refletir e interagir consigo e com o outro, acerca daquele mundo materializado em palavras, que ao representar Carolina, até certa medida, também, o representava como sujeito trans/formador da realidade. Esse é um exemplo resultante do letramento literário, pois segundo Cosson (2018), o processo da leitura literária nos identifica e motiva a dizer o mundo com as nossas próprias palavras e dizer a palavra, conforme Freire (2005), liberta e transforma.

7.1.1 Cronotopo da favela

O quadro 3 é composto dos enunciados, referentes ao cronotopo da favela, oriundos das enunciações no CC, refletem ideias e pontos de vistas do estudante:

Quadro 3: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da favela

1. “[...] A favela só mudou de lugar. As senzalas continuam e, às vezes, nem precisa da favela” (E2).
2. “[...] Lugar sujo, que não tem conhecimento, não tem higiene, não tem saúde, não tem educação. Não tem nada lá, pelo que ela relata aqui no livro... É isso aí. Que ela tava numa favela. Foi a primeira favela do Brasil, foi a do Canindé, né?” (E5).
3. “[...] E onde foi a favela? Distante, sempre distante... Aí cresceu. A favela hoje é um quilombo urbano. Que não deixa de ter uma cultura. Você pode observar na musicalidade, no costume... Na comida... Quem, aqui, nunca comeu um bolinho amassado no feijão? Isso tudo são costumes. Quem nunca comeu mungunzá? [...]” (E3).

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

O cronotopo da favela representa o lugar da precariedade da vida humana, o quarto de despejo (do inútil), como denominou Carolina Maria de Jesus em seu livro ao referir-se à favela do Canindé. Escolhemos caracterizar este cronotopo como o tempo-espço da denúncia e da revelação. O lugar e o tempo da/para transformação, pois, é possível recolher nesse espaço, carinhosa e cuidadosamente, diversas Carolinas, homens e mulheres, pessoas de fibra e resiliência, alimentadas por sonhos e desejos de vitória e superação no decorrer do tempo.

O enunciado 1, [...] *A favela só mudou de lugar. As senzalas continuam e, às vezes, nem*

precisa da favela, pronunciado no CC, reverberou como uma verdade reconhecida por todos. São dois enunciados potentes. São denúncias de violação de direitos. Ao dizer que “a favela só mudou de lugar”, o leitor se refere ao lugar no tempo histórico, entende que as condições precárias que caracterizam uma favela, não, necessariamente, acompanham as características físicas do lugar denominado favela ou reconhecido como favela. Ele compreende que a fome, a insegurança, o esquecimento dos mais pobres, não está circunscrito ao lugar físico da favela, infelizmente, ocorre por toda a parte nas sociedades, formando uma infinidade de quartos de despejos. Essa ideia é complementada na expressão seguinte.

Dando continuidade ao enunciado em: *As senzalas continuam e, às vezes, nem precisa da favela*, a analogia entre senzala e favela pereniza, em pleno século XXI, a degradação humana da classe oprimida, a violência de várias formas (física, sexual, psicológica, de privação), a injustiça e a exploração de semelhantes que ocorrem no espaço favela. Contudo, o enunciado “*e, às vezes, nem precisa da favela*” denota que as relações de opressão se mantêm, de tal maneira, ao longo da história, que não se fixam mais em local determinado, encontram-se disseminadas em indefinidos espaços do tempo presente. A denúncia prenuncia a revelação da luta pela justiça, pela liberdade, pela equidade e, sobretudo, pela humanidade usurpada (FREIRE, 2005).

O enunciado 2, [...] *Lugar sujo, que não tem conhecimento, não tem higiene, não tem saúde, não tem educação. Não tem nada lá, pelo que ela relata aqui no livro... É isso aí [...]*, pede maiores esclarecimentos por parte do leitor/ouvinte, mas no processo dialógico, ele não acrescentou nada à sua expressão inicial. Sem propor uma reflexão crítica a respeito, não problematizou a ficcionalidade ou a realidade, apenas narrou o que leu. Podemos interpretar que o leitor tentou dizer, mas não disse claramente. Naquele momento, na efervescência dos discursos, houve sobreposição das vozes dos interlocutores, essa ocorrência, comum no processo dialógico, pode justificar a mudança de tema na conversação e, por isso, a ausência de complementação reflexiva ao referido enunciado.

Na sequência, o enunciado 3, [...] *E onde foi a favela? Distante, sempre distante... Aí cresceu. A favela hoje é um quilombo urbano. Que não deixa de ter uma cultura. Você pode observar na musicalidade, no costume... Na comida... Quem, aqui, nunca comeu um bolinho amassado no feijão? Isso tudo são costumes. Quem nunca comeu mungunzá? [...]*, se configura na responsividade e contribui com o processo dialógico instaurado. O interlocutor retoma a fala 1 e apresenta de forma incipiente traços históricos da origem da favela. Expõe o seu ponto de vista, apontando valores concernentes à população favelada. Revela a existência de uma cultura, ressalta a musicalidade, os costumes, a culinária etc. e faz a ponte entre os contextos, usando

comidas próprias do nosso dia a dia: bolinho de feijão e mungunzá, comuns, também, aos favelados.

Diferente da fala anterior (2), esse interlocutor, convida o leitor/ouvinte a uma nova forma de pensar. Ao comparar a favela ao quilombo urbano, também, acentua a similaridade daquela com a senzala, reconhecendo, na favela, as mesmas condições de precariedade. E assim, por meio da linguagem, íamos exercendo o letramento literário (COSSON, 2018) na composição entrelaçada na heterogeneidade dos enunciados e coenunciados (BAKHTIN, 2018), oposto ou análogos, com base na leitura do texto literário, permeada pela realidade concreta e pela visão de mundo dos interlocutores do discurso (FREIRE, 1989).

7.1.2 Cronotopo da fome

A seguir, compondo o cronotopo da fome, temos no quadro 4 os enunciados, decorrentes do dialogismo dos participantes da pesquisa:

Quadro 4: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da fome

1. “[...] Ela passava muita fome” (E4).
2. “[...] vendeu um livro que catava pra comprar um alimento, porque ela não tinha como comer [...]” (E2).
3. “[...] então tu fica com fome e dá pro outro comer?” (E5) / “[...] eu sou assim, eu já fiz muito isso...” (E1) / “[...] eu não, farinha pouca, meu pirão primeiro...” (E5).
4. “Eu já passei muita necessidade, minha mãe trabalhava para manter a gente, tinha dias que a gente tomava café com farinha de manhã e passava o dia todo sem comer nada, até de noite. Aí ela trazia um tomate, um pepino, ela fazia uma saladinha e jogava um pouquinho de salzinho por cima e dormia com aquilo. No outro dia, a gente acordava com a tripa grudada na costela (risos) e dizia: minha mãe eu tô com fome, ela dizia vocês vai ter que aguentar, bebe água e vai aguentando. até “D” chegar com alguma coisa pra gente fazer. Aí trazia as cabeça de porco... / “Oxiii!” (E5) / “Era cabeça de porco! Abria a cabeça de porco, tirava o miolo, cozinhava os ossos, meio-dia fazia um pirão, jogava na mesa, todo mundo comia, era assim a vida...” (E1).

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

O cronotopo da fome é o lugar do silêncio que grita, da dor que emudece, é tempo-espaco da desesperança, da agonia e da espera, é, ainda, paradoxalmente, o tempo-espaco do aprender, do compartilhar e da incessante luta pela humanização e reconhecimento do sujeito que ali habita, como é possível constatar no seu composto enunciativo.

Inicialmente, os enunciados que sustentam esse cronotopo, permeiam o universo ficcional da catadora Carolina. Para exemplificar, transcrevemos os enunciados 1 e 2 nos quais a personagem é mencionada: 1- [...] ela passava muita fome / 2- [...] vendeu um livro que catava pra comprar um alimento, porque ela não tinha como comer [...]. O cronotopo da fome

provocou reações e memórias. Comentou-se sobre o amor ao próximo, os garotos do semáforo e a pobreza de modo geral. Ao mencionar pessoas de rua, chegamos na enunciação 3: [...] *então tu fica com fome e dá pro outro comer?*(E5) / [...] *eu sou assim, eu já fiz muito isso...* (E1) / [...] *eu não, farinha pouca, meu pirão primeiro...* (E5). A heterogeneidade discursiva garantia a troca de turno dos interlocutores e a responsividade mantinha o diálogo ativo.

Na relação dialógica, os enunciados afetados por um mesmo sistema que gera a desigualdade social e exclusão, apresentam-se convergentes e distintos. Convergem no tocante à pobreza gerada pelo sistema econômico e divergem quanto às reações dos interlocutores no CC, quando tal realidade comum gera em uns a solidariedade, em outros, o egoísmo, porém, ambos motivados pelo instinto de sobrevivência.

O cronotopo da fome, representado na enunciação 4, é, em sua forma mais branda, essencialmente difícil. Lemos: *Eu já passei muita necessidade, minha mãe trabalhava para manter a gente, tinha dias que a gente tomava café com farinha de manhã e passava o dia todo sem comer nada, até de noite. Aí ela trazia um tomate, um pepino, ela fazia uma saladinha e jogava um pouquinho de salzinho por cima e dormia com aquilo. No outro dia, a gente acordava com a tripa grudada na costela (risos) e dizia: minha mãe eu tô com fome, ela dizia vocês vai ter que aguentar, bebe água e vai aguentando. até “D” chegar com alguma coisa pra gente fazer. Aí trazia as cabeça de porco... / “Oxiii!”* (E5) / *“Era cabeça de porco! Abria a cabeça de porco, tirava o miolo, cozinhava os ossos, meio-dia fazia um pirão, jogava na mesa, todo mundo comia, era assim a vida [...].* A corporificação cronotópica, a partir da narrativa, reconstruiu o evento com tamanha precisão que, ao final, a resposta que se obteve foi o silêncio geral como expressão incomodativa.

Este cronotopo, manifestado na difícil vivência da protagonista do “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, desvendou outros quartos de despejo dos componentes no CC, promovendo discussões e interpretações, tanto distintas quanto similares, como exemplificado acima, tanto no cronotopo da favela quanto no da fome. Apesar das similaridades, cada sujeito demonstrou reação peculiar, pois suas reflexões, como já sabemos, vão além do contexto narrativo, perpassando e haurindo, no seu meio social e na sua formação cultural, material para a concretude dessas interpretações (FREIRE, 1989; BAKHTIN, 2011).

O cronotopo da fome, conduzido pela lente do leitor, extrapola o contexto ficcional ao ser associado a aspectos da realidade concreta dos leitores/ouvintes, estabelecendo e exigindo deles cognições reflexivas no processo interativo. A função essencial da literatura se efetuou nesse exercício dialógico de construção e reconstrução da palavra que nos humaniza e a leitura literária, indo além dos limites do texto, motivando inquietações e reflexões, promoveu o

letramento literário (COSSON, 2018).

Não poderíamos deixar de destacar nesse cronotopo, o movimento emancipatório, registrado, principalmente, a partir da enunciação 4. O enunciado revela uma pessoa que viveu dura experiência e se encontra presente, como participante no CC, trabalhadora-estudante do Proeja. Depreendemos que essa ocorrência é, no conceito freireano, um produto do inédito-viável¹⁸, que superou situações-limites pontuais, tornando-se realidade, quase palpável, mediante a corporificação cronotópica, diante dos olhares perplexos e das vozes silenciadas no nosso CC. Esse destaque demonstra, ainda, que é possível a justaposição de cronotopos em um mesmo enunciado, bem como, a sua pluralidade nas obras literárias, conforme já mencionado.

7.2 CRONOTOPO DA EMANCIPAÇÃO

Encontramos no quadro 5 do cronotopo da emancipação, o produto do entrelaçamento dos discursos, promovidos pelo estudante no CC, como expresso a seguir:

Quadro 5: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da emancipação

1. “[...] Ela não tinha condições de comprar um caderno. Foi assim que ela pegava do lixo, reciclava pra poder ir escrevendo a própria história [...]” (E1)
2. “[...] o bom é que a gente nunca para de sonhar, quando realiza um a gente já tem outro [...] pra motivar, pra fazer a gente crescer. (E1)
3. “[...] pra motivar, se você parar de sonhar fica estagnado, tem que acompanhar a evolução do mundo” (E5)
4. “[...] até comprar mesmo o que a gente sonha, se você compra um tênis já lhe deixa mais feliz, imagina aí, então, uma pessoa que não compra nada. Tudo tem que catar no lixo...” (E6)
5. “[...] Nós estamos aqui num momento de construção e desconstrução também. Da mesma forma que nós desconstruímos, nós vamos construir algo novo! (E3)
6. “[...]minha mãe falava assim: eu tenho 4º ano, ela falava quarta série, né? Mas onde qualquer ser humano entra eu entro, eu tenho dignidade, tenho postura, sei entrar e sei sair de qualquer lugar...” (E3).
7. “[...] Professora, eu também sou uma Carolina.” (E3) – obs: aluno do sexo masculino (E3)

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

Somos seres inconclusos (FREIRE, 2010), e como tal, permanecemos em constante busca pela completude. Neste sentido, todo o nosso aprendizado ocorre em processos, e o nosso processo emancipatório deve ser conquistado no exercício da *práxis*. Daí, decorre a necessidade

¹⁸ Ao vencer as situações-limite, o inédito-viável não é mais ele, é o produto do que parecia inviável, ou seja, o sonho realizado. “[...] o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele [o inédito-viável] faz brotar outros tantos inéditos-viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 452).

de desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de fazer a conexão entre a representação das coisas e dos fatos e as suas causalidades e circunstâncias (FREIRE, 1999).

Os enunciados 1, 2, 3, 4 e 5 desse cronotopo, representam posturas emancipantes, (ressaltamos que o enunciado 5 será comentado ao final). Os interlocutores problematizaram a fragilidade da situação financeira da personagem e destacaram os sonhos como motor motivacional para a vida. No enunciado 1, [...] *Ela não tinha condições de comprar um caderno. Foi assim que ela pegava do lixo, reciclava pra poder ir escrevendo a própria história [...]*, o estudante observou que a personagem Carolina, diante das condições precárias que lhe eram impostas, exercia o “ser mais”, vocação ontológica do sujeito (FREIRE, 2005). Perante as situações-limites, realizava o inédito-viável, sonhava e realizava. Seu desejo era escrever. Ela não possuía recursos nem para comer, mas soube transformar o “lixo” em caderno, numa época em que o termo reciclar, ainda, não compunha o vocabulário brasileiro. O tempo todo, no CC, sua conduta, como mulher preta, pobre, mãe solo (de 3 filhos), com pouco estudo, era pontuada e valorizada na visão dos participantes. Ela os inspirou e eles se sentiram representados pela personagem.

Os enunciados 2: [...] *o bom é que a gente nunca para de sonhar, quando realiza um a gente já tem outro [...] pra motivar, pra fazer a gente crescer [...]*, 3: [...] *pra motivar, se você parar de sonhar fica estagnado, tem que acompanhar a evolução do mundo [...]* e 4: [...] *até comprar mesmo o que a gente sonha, se você compra um tênis já lhe deixa mais feliz, imagina aí, então, uma pessoa que não compra nada. Tudo tem que catar no lixo [...]*, estão relacionados aos sonhos, esses que nos fazem viver, porque sinalizam as “situações-limites” que podem e devem ser transformadas. A protagonista da narrativa ladrilhava os próprios caminhos para o ser mais e os estudantes no CC expuseram ideias semelhantes. Eles estavam ali, porque sonharam, porque duvidaram do fatalismo, pensaram e agiram criticamente.

Percebemos o quanto a leitura compartilhada de uma obra literária facilita a aprendizagem, a reflexão, o diálogo, a curiosidade, enfim, a prática social da linguagem (COSSON, 2018) e o quanto o ambiente escolar é imprescindível para o sucesso dessa atividade, tendo o professor como mediador. A obra em questão deu visibilidade e legitimidade às questões sociais, através do diálogo formativo, contribuindo para a formação cultural do sujeito, por isso, o valor essencial da literatura é salientado no seu conteúdo (COSSON, 2021).

Os enunciados 6 e 7, destacam personalidades do mundo real que o mundo ficcional descortinou, a partir das semelhanças entre elas e a personagem da obra literária. No enunciado 6, [...] *minha mãe falava assim: eu tenho 4º ano, ela falava quarta série, né? Mas onde qualquer ser humano entra eu entro, eu tenho dignidade, tenho postura, sei entrar e sei sair de qualquer*

lugar [...], o estudante descreveu a postura da sua mãe que, semelhante a personagem, frequentou a escola por pouco tempo e, mesmo que essa realidade tenha dificultado a condição de vida dela, a mesma demonstrava autoestima elevada. A consciência e sua forma de ser no mundo não cedeu ao determinismo, sendo sujeito de sua história traçou e seguiu seu próprio caminho, provavelmente, teve sonhos e realizou alguns e terá outros ainda para sonhar. Contudo, não podemos deixar de pensar que não fosse pela desigualdade socioeconômica, o preconceito e outras mazelas sociais, geradas e mantidas pela classe opressora, essa família teria melhor condição e qualidade de vida.

O enunciado 7, [...] *Professora, eu também sou uma Carolina*, coube a uma pessoa do sexo masculino. Encontrar-se numa personagem potente como Carolina e assumir-se como tal, sendo um homem, demonstra o quanto a literatura é uma ferramenta potente de formação, o quanto a leitura burila o pensamento e (des)(re)constrói compreensões de mundo.

A linguagem literária, ao delinear o perfil e o caráter da personagem no seu tempo-espaço, dentro do enredo, envolve o leitor na inevitável relação dialógica das consciências de autor-leitor-personagem, de maneira a transportá-lo ao tempo-espaço do cronotopo Carolina (BAKHTIN, 2018). Este encontro provoca nele reações e mesmo encontrando-se, autor, leitor e personagem em cronotopos distintos, foi possível a ele (leitor), em um dado instante, viver as mesmas experiências da personagem a ponto de perceber-se uma Carolina, não aquela do texto, mas, ele mesmo, uma Carolina do mundo real, revestido e ressignificado nas experiências da personagem.

Nesse processo, temos, também, a realização do letramento literário. Cosson (2018, p. 17) explica que “[...] isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada [...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Nesse sentido, para o autor, a ficção narrativa materializada na palavra “[...] é processo formativo tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”.

Não sem propósito, deixamos por último o enunciado 5, ele reforça o nosso fazer e o nosso inacabamento, porque enuncia: [...] *nós estamos aqui num momento de construção e desconstrução, também. Da mesma forma que nós desconstruímos, nós vamos construir algo novo!* E precisaremos sempre da linguagem e uns dos outros nesse exercício crítico-reflexivo, no qual a percepção da totalidade, é, também, indispensável (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995; GUSMÃO, 2010).

7.2.1 Cronotopo da educação

O cronotopo da educação tem como representação os enunciados do processo dialógico que motivou a interação no CC. O quadro 6, exposto abaixo, sintetiza a enunciação:

Quadro 6: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da educação

1. “[...] ela passou por várias situações na vida, mas uma coisa que salvou a vida dela mesmo, foi a educação” (E2).
2. “[...] se tiver uma boa educação a pessoa se transforma...” (E5).
3. “[...] a maior arma dela foi a educação” (E4).
4. “[...] Eu sou muito preso na educação de Carolina, porque eu vejo Carolina na educação de meu pai” (E2).
5. “[...] a oportunidade de estudar todo mundo tem, porque a escola tá aí” (E6) / “Não é o mesmo ensino” (E5) / “[...] isso é, isso que eu ia falar, agora oportunidade tem, porque a escola está para todos, mas nem todos conseguem chegar na escola... pq às vezes “H”, que nem “M” já citou lá na sala: você pode vir a semana toda para escola, mas às vezes “R” pode não vir por conta de um trabalho, de uma doença, então tudo isso conta. Às vezes não têm condição de pagar um transporte [...] não é só querer, não e eu sei, porque se fosse querer eu tava lá no topo. Carolina tava se esforçando. Carolina não teve escolha” (E1).
6. “[...]a educação, o nosso nível PROEJA, não é a educação 100%, porque falta muita coisa na nossa grade escolar” (E5).
7. “[...] meu pai não tinha trabalho, não tinha leitura, nem isso ele teve [...] até meu nome não era o nome que ele queria, porque ele não sabia ler. Ele só via o “a” [...] o cara do cartório que botou. Leitura salva muito” (E2).
8. “Minha sogra nunca foi à escola, uma Carolina da vida...” (E4).

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

O cronotopo da educação é o lugar do diálogo horizontal, do acolhimento, do envolvimento afetivo e responsável. É o tempo-espço do preparar-se, da escuta, da formação e descoberta do sujeito em sujeito, da educação dialógica que contribui com seus atores no processo emancipante, promovendo a conscientização libertadora, por isso, crítica (FREIRE, 1999).

No CC, percebemos ser unânime a opinião acerca da relevância da educação para o desenvolvimento sociocultural e emancipatório do sujeito. Para os participantes do grupo, os poucos anos de escolarização de Carolina definiram, de certo modo, o seu posicionamento na vida, pois, para eles, sem a leitura “fica tudo mais difícil”. A exemplo dos enunciados 7 e 8, que veremos adiante, referentes ao pai de um e a sogra de outro dos participantes, que não tiveram nenhum acesso à escola, a falta de leitura inviabilizou muitas possibilidades, principalmente numa sociedade letrada.

Os enunciados 1: [...] *ela passou por várias situações na vida, mas uma coisa que salvou a vida dela mesmo, foi a educação*; 2: [...] *se tiver uma boa educação a pessoa se transforma [...]*, 3: [...] *a maior arma dela foi a educação* e 4: [...] *Eu sou muito preso na educação de*

Carolina, porque eu vejo Carolina na educação de meu pai, sustentam o potencial formador, “salvador” e transformador da educação.

O enunciado 5: *[...] a oportunidade de estudar todo mundo tem, porque a escola tá aí (E6) / Não é o mesmo ensino (E5) / [...] isso é, isso que eu ia falar, agora oportunidade tem, porque a escola está para todos, mas nem todos conseguem chegar na escola... porque às vezes “H”, que nem “M” já citou lá na sala: você pode vir a semana toda para escola, mas às vezes “R” pode não vir por conta de um trabalho, de uma doença, então tudo isso conta. Às vezes não têm condição de pagar um transporte [...] não é só querer, não e eu sei, porque se fosse querer eu tava lá no topo! Carolina tava se esforçando... Carolina não teve escolha (E1),* comunica que não é simples para o estudante do Proeja estar na escola. Apesar de revelar fragmentos da sua realidade, o estudante não relacionou a íntegra deste contexto às questões sócio-históricas e políticas, causas pregressas dessa realidade.

Como mencionamos, o mundo do trabalho e outros aspectos socioeconômicos dificultam a vida escolar do estudante que precisa trabalhar. Por isso, a interação sobre as dificuldades e facilidades de estar na escola, sendo trabalhadores/trabalhadoras, pais e mães, às vezes sem emprego, às vezes empregados, mas com renda insuficiente para o transporte, foi bastante proveitosa. Foram várias as situações expostas e nem todos concordaram com o mesmo ponto de vista, mas ao final da interação, todos compreenderam e refletiram sobre a real condição do outro. Foi um momento importante no qual prevaleceu, como nas outras vezes, o respeito às diferenças e a empatia.

O enunciado 6 aborda uma questão, também, discutida nesta pesquisa. Trata-se da dualidade do ensino: *[...]a educação, o nosso nível Proeja, não é a educação 100%, porque falta muita coisa na nossa grade escolar.* Um tema bastante sério e que foi discutido levando-se em conta que este também é um fator que provoca o abandono do estudante. Como foi exposto, é difícil trabalhar e estudar, também não é fácil permanecer na escola se falta compromisso com o ensino de qualidade, com o ensino que promova o despertar do estudante, ou seja, contribua para a sua completude, que o perceba e faça-o perceber-se sujeito.

O enunciado 7 desta subcategoria, *[...] meu pai não tinha trabalho, não tinha leitura, nem isso ele teve [...] até meu nome não era o nome que ele queria, porque ele não sabia ler. Ele só via o “a” [...] o cara do cartório que botou. Leitura salva muito[...],* imprime a certeza da valorização da leitura, da escolarização. O estudante contrapõe a ficção à realidade de seu pai que não aprendeu a ler, “[...]nem isso ele teve...”, significa que “mesmo ela [Carolina] ter estudado tão pouco” a leitura fez muita diferença na vida de ambos. O estudante, filho desse senhor, que não conheceu as letras do alfabeto, exceto a letra “a”, sentia-se comovido pela condição do pai,

assim como todos nós que entendemos o valor de saber ler e escrever, mas por outro lado, essa realidade não anulou a força, a luta, o amor e o respeito do pai pelos filhos e vice-versa. Estão todos criados, sabendo ler e escrever, aprendendo e ensinando com suas vivências.

Mesmo reconhecendo o valor da escolarização, ficou muito claro naquele CC que as experiências e vivências também ensinam, e muito. Os enunciados destacados a seguir, não compõem este cronotopo, foram trazidos para confirmar a afirmação acima: *[...]nunca estudou, [...] administrava, aprendeu com a vida / Não foi lendo, aprendeu vivendo. / [...] teve 10 filhos, criou tudo sozinha. Ela só aprendeu o próprio nome [...]*, são exemplos de que a aprendizagem adquirida ao longo da vida, também, promove a emancipação, independente do grau de escolaridade da pessoa, porque não se aprende só na escola. Essa consciência precisa ser levada em conta pela escola e por seus atores, uma vez que têm como função acolher e educar para a liberdade, sem perder de vista que a educação é um ato político.

7.2.2 Cronotopo Carolina

No quadro 7, trazemos os enunciados estruturantes do cronotopo Carolina, sedimentados na intersecção do ficcional com o real, são frutos da dialogicidade no CC:

Quadro 7: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo Carolina

1. “[...]Carolina não escolheu ser quem o povoado dela indicava [...] você percebe que a cultura dela é diferente, que a educação dela é diferente, mesmo ela estudando tão pouco, mas pelo fato de ler mais, de querer buscar algo novo [...] ela vivia na Babilônia, mas ela não era da Babilônia” (E2).
2. “[...] minha mãe criou 10 filhos sozinha, meu pai abandonou, trabalhando como diarista, fazendo faxina na casa dos outros, lavando roupa [...] a gente cresceu assim, um cuidando do outro [...] A única diferença de minha mãe para Carolina é que Carolina ainda estudou um pouco e minha mãe não teve oportunidade nenhuma de estudar. Ela só aprendeu o próprio nome...” (E1).
3. “[...] eu vejo muito de Carolina na minha mãe [...] não tem diferença, porque ela catava papelão e a minha mãe lavava roupa” / “[...] eu acho que toda rua da nossa quebrada tem uma Carolina [...]” (E3).
4. “Essa Carolina aí, eu vejo na minha sogra. O marido largou ela com os filhos tudo pequeno. Ela é uma guerreira, sobreviveu. Ela nunca foi à escola, é uma Carolina da vida...” (E4).
5. “[...] e por mais que a gente fala... essas mães, hoje, modernas [...], mas ainda existe “avós Carolinas” nessas ruas, é impossível não ter [...]” (E3).
6. “[...] Nós não estamos distantes de Carolina, não, porque nossos pais não tinha condições de comprar quilos ou fazer feira. Ela comprava como mainha dizia: a retalho” (E3).
7. “[...] hoje não se faz mais Carolina! Hoje as mulheres [...] não quer mais ter dificuldades [...] vou ser bem claro, entre catar papelão e vender seu corpo e ganhar muito mais, vendendo o corpo [...] a maioria vai escolher isso” (E2)/ “[...] só quer tudo no fácil” (E6).

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

No cronotopo da emancipação, como anunciado anteriormente, temos como subcategoria o cronotopo Carolina de característica emancipante, também representa uma subcategoria do cronotopo do letramento literário, pois ambos, emancipação e letramento literário têm na educação ferramenta para a realização dos seus processos e, concordamos, são complementares. O cronotopo Carolina é rico e complexo, porque transita tranquilamente não apenas nas categorias, mas também nas subcategorias. Para melhor analisá-lo é que o fixamos numa subcategoria própria.

O cronotopo Carolina é o lugar no qual a linguagem literária se propaga, onde a dor pede pausa para escrever um poema, onde o coração de mãe entristece, diante da fome e, concomitantemente, se faz forte, perante a vida. É o tempo-espço do paradigma emergente e da emergência, onde o sonho se realiza e a emancipação acontece pela força e a coragem de ser mais. O cronotopo Carolina tem consciência política, não se engana com promessas, é a voz que ecoa dentro e fora da favela. É mulher, é homem, é gente. E sendo gente, não se submete, exerce sua cidadania.

Começamos por demonstrar o seu caráter emancipante, registrado na primeira enunciação: “[...] Carolina não escolheu ser quem o povoado dela indicava [...] você percebe que a cultura dela é diferente, que a educação dela é diferente, mesmo ela estudando tão pouco... Mas pelo fato de ler mais, de querer buscar algo novo [...] ela vivia na ‘Babilônia’, mas ela não era da Babilônia”. A presença desse cronotopo foi determinante na condução dialógica que se estabeleceu no CC. São várias vozes apontando para um mesmo caminho possível para Carolina e para eles, os participantes da pesquisa. Nasce um “novo sol” com este cronotopo, queremos dizer: as similaridades entre a vida da personagem e a do estudante proporcionaram observações positivas e esperançosas no grupo.

Percebemos a relação de proximidade entre a personagem e as pessoas da vida real do estudante, a que se refere o parágrafo anterior, nos enunciados 2: [...] *minha mãe criou 10 filhos sozinha, meu pai abandonou, trabalhando como diarista, fazendo faxina na casa dos outros, lavando roupa [...] a gente cresceu assim, um cuidando do outro [...] A única diferença de minha mãe para Carolina é que Carolina ainda estudou um pouco e minha mãe não teve oportunidade nenhuma de estudar. Ela só aprendeu o próprio nome [...]*, 3: [...] *eu vejo muito de Carolina na minha mãe [...] não tem diferença, porque ela catava papelão e a minha mãe lavava roupa / [...] eu acho que toda rua da nossa quebrada tem uma Carolina [...]* e 4: *Essa Carolina aí, eu vejo na minha sogra. O marido largou ela com os filhos tudo pequeno. Ela é uma guerreira, sobreviveu. Ela nunca foi à escola, é uma Carolina da vida [...]*.

Um dos participantes no CC fez uma comparação com a vida do seu pai, pois ambos,

segundo ele, o pai e a personagem, viviam num meio favorável ao envolvimento com a criminalidade e nenhum deles se permitiu conduzir por esse caminho. Ao enunciar “[...] *ela vivia na ‘Babilônia’, mas ela não era da Babilônia*”, o leitor evidencia um diferencial na personalidade da personagem: Carolina é persistente, não desiste de sonhar para realizar e reconhece no sonho a possibilidade de transformação da realidade. Carolina possui consciência crítica, por isso, para ela o destino pode e deve ser traçado pelo sujeito. O leitor, ainda, menciona a educação e a leitura como possibilidades para a pessoa vislumbrar e atingir novos horizontes. A própria Carolina contempla na leitura o seu portal libertador, o transporte para uma nova realidade, a realidade possível.

Viver, mas não pertencer à Babilônia reflete uma interpretação de rara beleza, efetivada pela ótica do leitor. Desvincular-se do meio não é tarefa das mais simples, por isso mesmo, essa ocorrência localiza-se no campo das exceções, principalmente, quando a sociedade tem como pano de fundo um sistema capitalista, encarregado de assegurar a profundidade das desigualdades e o distanciamento das pessoas, definido por classes sociais.

O cronotopo Carolina não resigna, é inconformado, não sucumbe às condições do meio. É indignado, não é dado ao fatalismo ou determinismo, sonha porque sabe enxergar obstáculos e ultrapassá-los, lançando mão do inédito-viável, realiza o que sonhou. São várias pessoas representadas nesse cronotopo: sogra, avós, o meu pai, “*eu também sou uma Carolina*”. Existe uma multidão de Carolinas “*na minha quebrada*”, nas ruas do país inteiro, como é possível ler no enunciado 5: *e por mais que a gente fala... essas mães, hoje, modernas [...], mas ainda existe “avós Carolinas” nessas ruas, é impossível não ter [...]*.

O cronotopo literário Carolina extrapolou os limites do ficcional, ganhou vida no tempo-espaço do leitor, sendo referência de superação, trazendo questionamento e reflexões acerca da pobreza, da falta de escolaridade e suas implicações para a vida das pessoas. O contexto da narrativa foi também mencionado pelas semelhanças encontradas nos costumes, o que, também, o tornava mais próximo do real, a exemplo da enunciação 6: “[...] *Nós não estamos distantes de Carolina, não, porque nossos pais não tinha condições de comprar quilos ou fazer feira. Ela comprava... como mainha dizia: a retalho.*

Dentro desse contexto interativo, houve também falas divergentes que contribuíram para a dialogicidade no CC: “[...] *hoje não se faz mais Carolina! Hoje as mulheres [...]* não quer mais ter dificuldades [...] *vou ser bem claro, entre catar papelão e vender seu corpo e ganhar muito mais, vendendo o corpo [...]* a maioria vai escolher isso / [...] *só quer tudo no fácil.* Esse enunciado, carregado de preconceito, embasado no desconhecimento da totalidade, encara a dificuldade como uma escolha natural e demonstra ausência de conexão entre o texto e o

contexto observado.

A partir desse enunciado, alguns exemplos da realidade concreta, contrários a essa forma de pensar, foram citados e os argumentos em defesa das “Carolinas” suplantaram as outras vozes que não encontraram fundamentos convincentes para sustentar os próprios argumentos. É importante não esquecer o que diz Cosson (2021, p. 178), sobre o leitor ser “[...] um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida” e sendo assim, conforme Bakhtin (2011), teremos sempre a heterogeneidade do discurso e de pontos de vista, elementos favoráveis ao dialogismo e a construção de saberes, a mediar os espaços de interação dialógica, nos quais a enunciação se estabelece.

7.2.3 Cronotopo da consciência sociopolítica

O quadro 8, traz os enunciados que compõem o cronotopo da consciência sociopolítica. Produzidos no CC, são registros da riqueza do diálogo e da liberdade de expressão:

Quadro 8: Enunciados dos sujeitos da pesquisa - cronotopo da consciência sociopolítica

1. “[...] a galera chega na faculdade coloca ‘mei’ que um muro pra gente, mas em termo de tudo! Termo de linguagem, termo de comportamento... Como lá fosse um lugar que não nos cabe” (E3).
2. “[...]Escravidão, pegaram libertaram os negros, os negros foram pra onde? Pro mundo... Porque falam assim, libertaram... Libertaram e jogaram. Tem que deixar bem claro que libertaram e jogaram...” (E3).
3. “[...]nós temos duas classe social: pobre e rico... nós não devemos esquecer também que o filho do rico entra na criminalidade, faz criminalidade... Agora, é interessante que o filho do rico entra e tá tudo certo, mas só que quando o filho do pobre entra... / “É criminalizado” (E5).
4. “[...] porque assim, se um filho de um rico pintar o cabelo, deixar gazo, ou ficar... (E3)/ “Usar um brinco” (E1)/ “Colocar tatuagem” (E4)/ “Tá tudo legal” (E1 e E3)/ “Mas se a favela, a galera que mora na favela, colocar, andar no mesmo modelo, o cabelo negro, o negro pintar o cabelo, é marginal, é marginal” (E3). / “É vagabundo” / “Eu falo isso, porque eu vivo isso” (E3)/ “Eu também” (E1).
5. “[...] não é só querer, não e eu sei, porque se fosse querer eu tava lá no topo. Carolina tava se esforçando. Carolina não teve escolha” / [...] depende das oportunidades que a vida oferece, porque não é todo mundo que tem sorte.” (E1).

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa.

O cronotopo da consciência sociopolítica é o lugar do vir a ser, da identificação do oprimido e do opressor. É o tempo-espaço da politização, do pensar criticamente, da ação-reflexão-ação, é o campo de luta das minorias. No cronotopo da consciência sociopolítica, importam o sujeito, a cultura e as transformações que, potencialmente, podem realizar.

Na pedagogia dialógica freireana, “educador e educando” devem conhecer o mundo

para transformá-lo. Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 169), “[...] realizada como *práxis*, essa pedagogia permite que a tomada de consciência da realidade opressora e o trabalho que visa a sua transformação se realizem como um único e mesmo processo”. Sendo assim, importa ao oprimido, reconhecer a opressão, ou seja, tomar consciência dela para combatê-la e essa é uma tarefa da coletividade.

O enunciado 1, *[...] a galera chega na faculdade coloca ‘mei’ que um muro pra gente, mas em termo de tudo! Termo de linguagem, termo de comportamento... Como lá fosse um lugar que não nos cabe*, denota o reconhecimento dessa opressão que pretende limitar (e tem limitado) o acesso da classe popular ao ensino superior, como resultado do exercício de uma sociedade injusta e excludente. O reconhecimento da exclusão e da opressão por classe social, reconhecido no circuito dialógico, aponta um começo, porém, como colocou Demo (2006), os oprimidos ainda esperam resoluções pelas mãos dos opressores.

Neste sentido, o enunciado a seguir, registrado no CC, ainda que não esteja agregado a nenhuma das categorias, reforça as palavras de Demo (2006) e, por esta razão, consideramos pertinente apresentá-lo: *[...] enquanto tiver esse murinho lá, enquanto os professores, a educação não colocar na nossa cabecinha, não falar: ôh gente, aquilo lá é nosso, todo mundo tem capacidade... porque nós sabemos que nós não tivemos esse incentivo*. Reconhecemos, aqui, a ausência de um posicionamento crítico-reflexivo, bem como, a falta de percepção da realidade por parte do interlocutor.

Diante disso, a escola precisa adotar métodos pedagógicos que façam da opressão, suas causas e consequências, objeto de estudo das classes populares, porque sem a consciência sociopolítica dos motivos que os encarceram, não há luta pela liberdade. Apenas perceber não é suficiente para a transformação, por isso, o cronotopo do letramento literário pode contribuir para a tomada de consciência da realidade dominadora, discriminadora e excludente a qual estão submetidas as classes populares. Dessa maneira, o cronotopo da educação é também o espaço-tempo desse movimento de ação-reflexão-ação, instituído pela *práxis* freireana.

Os enunciados 2: *[...]Escravidão, pegaram libertaram os negros, os negros foram pra onde? Pro mundo... Porque falam assim, libertaram... Libertaram e jogaram. Tem que deixar bem claro que libertaram e jogaram [...]* e o 3: *“[...]nós temos duas classe social: pobre e rico... Nós não devemos esquecer também que o filho do rico entra na criminalidade, faz criminalidade... Agora, é interessante que o filho do rico entra e tá tudo certo, mas só que quando o filho do pobre entra... / É criminalizado*, contribuíram para a reflexão de muitos outros temas pertinentes ao cronotopo da consciência sociopolítica, promovendo uma breve imersão no contexto histórico que relaciona os negros às regiões mais pobres da cidade, por exemplo, e

consequentemente, na atualidade, a população mais carente.

A enunciação em torno desse cronotopo, conforme o enunciado 4, denuncia, mas não anuncia nenhuma atitude de combate às transgressões da classe dominante: [...] *porque assim, se um filho de um rico pintar o cabelo, deixar gazo, ou ficar... (E3) / Usar um brinco (E1) / Colocar tatuagem” (E4) / Tá tudo legal (E1 e E3) / Mas se a favela, a galera que mora na favela, colocar, andar no mesmo modelo, o cabelo negro... O negro pintar o cabelo... É marginal, é marginal! (E3). / É vagabundo! / Eu falo isso, porque eu vivo isso. (E3) / Eu também. Causa-nos triste admiração, encontrar na obra freireana, “Pedagogia do oprimido”, publicada há mais de 50 anos, palavras que expressam, tão claramente, a situação exposta no CC e sustentada nos enunciados. Paulo Freire postula que:*

[...] somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 2005, p. 20-21).

Essas palavras coadunam com o pensamento exposto antes, de que somente descobrir que se é discriminado e excluído não muda a realidade das coisas. A escola precisa contribuir no processo de emancipação e conscientização do sujeito, para que conhecedor das causas que perpetuam as desigualdades sociais, possam enfim, usufruindo da sua cidadania, combatê-las, provocando e promovendo a transformação necessária do ponto de vista socioeconômico, político e cultural.

O enunciado 5: [...] *não é só querer, não, e eu sei, porque se fosse querer eu tava lá no topo. Carolina tava se esforçando. Carolina não teve escolha [...]*, conduziu o diálogo para a realidade das pessoas que moram em bairros mais afastados, esquecidos pela administração pública, que trabalham e estudam, esforçando-se para garantir aprendizagem e qualidade de vida, mas enfrentam a falta de oportunidade.

Na próxima seção, passaremos à análise das imagens produzidas na OIC. Optamos por analisá-las separadamente, devido a impossibilidade de relacionar cada imagem a um único enunciado ou cronotopo dentro das categorias, por conta da multiplicidade de sentidos que elas refletem.

7.3 IMAGENS CRONOTÓPICAS: relação de sentido com as categorias e subcategorias

Os registros fotográficos dos participantes da OIC, apresentaram temáticas muito similares, por esta razão, escolhemos apresentar as fotografias cuja temática não se repete. A denominação é do aluno, entre parênteses buscamos a relação com a obra. Antes de adentrarmos a análise das imagens cronotópicas, gostaríamos de lembrar que o cronotopo não é imagem, mas um evento que reclama tempo e espaço para se concretizar, as imagens integram o cronotopo ao materializar o tempo no espaço.

As fotografias representam criações cognitivas, resultantes da interpretação cronotópica do leitor. Uma vez que o cronotopo não é a imagem, mas os sentidos nela promovidos, na qual tempo e espaço dão formas à realidade mais imediata, reafirmamos com Bakhtin (2018) que o cronotopo é uma forma de ver o tempo no mundo concreto e espacial. É necessário compreendermos, ainda, que, teoricamente, tempo e espaço não são categorias transcendentais, (BAKHTIN, 2018), por isso, dizemos que as imagens produzidas na OIC não são, mas representam, em certa medida, os cronotopos da obra “*Quarto de despejo: diário de uma favela*”, circunscritos às interpretações dos leitores da investigação.

Entendendo dessa maneira, leitores distintos, ou, ainda, os mesmos, podem, em outra oportunidade, apresentar imagens iguais ou diferentes das aqui expostas. Dito isso, competenos pautar a possível relação de sentidos entre as imagens e os enunciados que compõem as categorias e subcategorias cronotópicas classificadas nesta pesquisa.

A imagem cronotópica da figura 4 apresenta uma mulher, catadora de reciclagem, em melhor condição de trabalho que a personagem.

Figura 4: Catadora de reciclagem (Representação da mulher catadora – Carolina)



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

Foi possível estabelecer relação dessa imagem com os enunciados do cronotopo Carolina - um cronotopo emancipante. Incluímos nessa relação, conforme esse ponto de vista, as imagens 5 e 6, apresentadas na sequência:

- 4 (do cronotopo Carolina): *4. Essa Carolina aí, eu vejo na minha sogra. O marido largou ela com os filhos tudo pequeno. Ela é uma guerreira, sobreviveu. Ela nunca foi à escola, é uma Carolina da vida[...], não foi possível inferir sobre filhos ou grau de escolaridade, mas podemos pensá-la como alguém que não desistiu, uma “guerreira”, uma mulher trabalhadora e também como uma pessoa que tem sonhos de futuro, trabalha como muitos dos nossos estudantes da EPJA ou do Proeja, é, então, uma pessoa que acredita na educação e, pensando assim, foi possível, também, associar às imagens aos enunciados:*
- 2 (do cronotopo da emancipação): *[...] o bom é que a gente nunca para de sonhar, quando realiza um a gente já tem outro [...] pra motivar, pra fazer a gente crescer.*
- 1 (do cronotopo da educação): *[...] ela passou por várias situações na vida, mas uma coisa que salvou a vida dela mesmo, foi a educação.*

As imagens cronotópicas, das figuras 5 e 6, respectivamente, retratam a mulher em trabalho informal, em condições insalubres ou precárias.

Figura 5: Catadora no aterro sanitário (Condições insalubres de trabalho)



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

Figura 6: A lavadeira (Condições precárias de trabalho)



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

Nessas imagens, além dos enunciados relacionados com a imagem da figura 4, também encontramos relação de sentido com os enunciados:

- 7 (do cronotopo do letramento literário) e 3 (cronotopo Carolina): *7. [...] assim, a todo momento, a cada hora que eu leio, que a gente discute, por mais que eu ainda não li tudo, eu tô no início ainda, eu vejo muita coisa de Carolina na minha mãe, muita coisa / 3. [...] eu vejo muito de Carolina na minha mãe [...] não tem diferença, porque ela catava papelão e a minha mãe lavava roupa.* - nas duas imagens o trabalho informal caracteriza e aproxima a personagem Carolina da realidade da mãe do leitor.
- 1 e 2 (do cronotopo da favela): *1. [...] A favela só mudou de lugar. As senzalas continuam e, às vezes, nem precisa da favela* - o leitor percebeu a favela não como um lugar físico, mas caracterizado pelas condições de vida, pela vulnerabilidade social e ocupacional do sujeito. A mesma percepção é simbolizada no estilo de moradia das imagens 7 e 8 que representam a casa e a rua de Carolina, nessa ordem. *2. [...] Lugar sujo, que não tem conhecimento, não tem higiene, não tem saúde, não tem educação. Não tem nada lá [...]* - compreendemos que o leitor se refere às carências do lugar, devido à ausência de ações competentes do poder público. Seria uma denúncia e não um olhar pejorativo ou preconceituoso.
- 2 (do cronotopo da fome): *2. [...] vendeu um livro que catava pra comprar um alimento, porque ela não tinha como comer* - é possível que outras “Carolinas” recuperem do lixo outros objetos em condições de venda, fazendo um dinheiro extra, ou para o próprio uso.
- 1 (do cronotopo da emancipação): *1. [...] Ela não tinha condições de comprar um caderno. Foi assim que ela pegava do lixo, reciclava pra poder ir escrevendo a própria história.*- como já discutido, o meio não determinou o destino da personagem, ela se sobrepõe às condições e contrariando as possibilidades, transforma o que era lixo em caderno e escreve, porque essa era uma das suas paixões.
- 3 e 4 (do cronotopo do letramento literário): *3. [...] você lê os detalhes [...] e consegue imaginar aquela situação, você se torna parte do livro, não é apenas o que tá lendo [...] você se torna o próprio autor [...]* / *4. “[...] a leitura exige isso do seu pensamento, você tá lendo, aqui, e tá vendo os detalhes da situação* - os enunciados são autoexplicativos. As imagens das figuras 7 e 8, apresentadas adiante, também mantêm relação com estes enunciados.
- 6 (do cronotopo do letramento literário): *6. [...] tudo, hoje, tá relacionado com o livro, com o que a gente tá vivenciando: as desigualdades, a falta de saúde, educação, a falta de segurança [...]* - as condições precárias de trabalho refletem,

diretamente, nos aspectos evidenciados no enunciado. Também, aqui, incluímos as imagens das figuras 7 e 8, que representam as condições de moradia, semelhante à de Carolina, como veremos a seguir.

As imagens cronotópicas das figuras 7 e 8, respectivamente, representam a casa e a rua de Carolina.

Figura 7: Casa de “Carolina” (Associação à precariedade na qual vivia a personagem)



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

Figura 8: A rua dela - de “Carolina” (A foto está relacionada à rua de Carolina)



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

Essa imagem da figura 7 mostra uma casa de tijolos em condição precária. Um dos sonhos de Carolina era morar numa casa de tijolos. Essa casa está numa rua pavimentada e com energia elétrica, proporcionalmente, numa perspectiva diacrônica estaria compatível com a casa da catadora que morava na favela da grande São Paulo. Já fizemos algumas associações com essa imagem no decorrer da nossa explanação. A imagem da figura 8, além das relações apontadas, pode, ainda, ser associada aos enunciados:

- 5 e 6 (do cronotopo Carolina): **5.** [...] e por mais que a gente fala... essas mães, hoje, modernas, mas ainda existe “avós Carolinas” nessas ruas, é impossível não ter - essa rua representa a rua de muitas Carolinas **6.** [...] Nós não estamos distantes de Carolina, não, porque nossos pais não tinha condições de comprar quilos ou fazer feira. Ela comprava... Como mainha dizia: a retalho - essa realidade é a mesma de muitos moradores de ruas e casas (Figura 7) como essas.

- 3 (do cronotopo da favela): 3. [...] *E onde foi a favela? Distante, sempre distante... Aí cresceu. A favela hoje é um quilombo urbano. Que não deixa de ter uma cultura. Você pode observar na musicalidade, no costume... Na comida... Quem, aqui, nunca comeu um bolinho amassado no feijão? Isso tudo são costumes. Quem nunca comeu mucunzá?* - a importância e o reconhecimento da cultura, bem como, a consciência da realidade concreta estão representados no enunciado e refletidos na imagem do “quilombo urbano”, reconhecido pela distância e precariedade de assistência básica.
- 4 (do cronotopo da fome) - 4. *Eu já passei muita necessidade, minha mãe trabalhava para manter a gente, tinha dias que a gente tomava café com farinha de manhã e passava o dia todo sem comer nada, até de noite [...] era assim a vida...* - não é absurdo inferir que situações semelhantes continuem ocorrendo nos espaços retratados nessas imagens (Figuras 7 e 8).
- 2 (do cronotopo da consciência sociopolítica): 2. [...] *Escravidão, pegaram libertaram os negros, os negros foram pra onde? Pro mundo... Porque falam assim, libertaram... Libertaram e jogaram. Tem que deixar bem claro que libertaram e jogaram...* - ainda hoje, as minorias estão em locais distantes dos centros da cidade, abandonadas pelas sucessivas administrações públicas. Semelhante aos escravizados, permanecem preteridas, “jogadas”, entregues à própria sorte.

As imagens cronotópicas das figuras 9 e 10, representam o protagonismo, a superação das situações-limite, o ser mais.

Figura 9: Eu também sou uma “Carolina” (Aqui, o protagonismo, a alegria, o trabalhador)



Fonte: Arquivo pessoal / autoria de estudante.

Figura 10: Carolina escritora (Carolina protagonista de sua própria história)



Fonte: Capa da edição comemorativa - domínio público.

Essas imagens cronotópicas das figuras 9 e 10 estão em relação com os enunciados:

- 1, 2, 8 e 9 (do cronotopo do letramento literário): **1.** “[...] é bom ter a leitura, saber argumentar”/ **2.** “[...] os livros (que li) não lembro, mas eu aprendi”/ **8.** “[...] eu tô muito carente de livros. Realmente eu percebi que meu vocabulário, ficou um pouquinho diferente, até pra se formar certas frases, demora mais um pouquinho por causa da minha dependência da leitura [...] eu vejo o povo, como é que eu posso dizer, se encaixando com as palavras bem... tão... fácil, com tanta facilidade que eu me sinto acuado, fico assim... Vou ficar só “queto”, só ouvindo. [...] Você tem que saber se encaixar com as palavras e a leitura em si, ajuda bastante / **9.** [...] Carolina, para mim, é um livro que eu vou levar pro resto da minha vida ”- esses enunciados reconhecem que o hábito da leitura auxilia no desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) e da argumentação e valorizam, principalmente, a obra literária oferecida para leitura neste estudo.
- 6 e 7 (do cronotopo da emancipação): **6.** [...]minha mãe falava assim: eu tenho 4º ano, ela falava quarta série, né? Mas onde qualquer ser humano entra eu entro, eu

tenho dignidade, tenho postura, sei entrar e sei sair de qualquer lugar. / 7. [...] Professora, eu também sou uma Carolina - o protagonismo e a valorização de si mesmo estão presentes nesses enunciados, tanto quanto nas imagens.

- 1, 2 e 3 (do cronotopo da educação): **1.** *[...] ela passou por várias situações na vida, mas uma coisa que salvou a vida dela mesmo, foi a educação. / 2. [...] se tiver uma boa educação a pessoa se transforma... / 3. [...] a maior arma dela foi a educação.* – as imagens e os enunciados estão relacionados à resistência, a insistência em permanecer aprendendo por toda a vida, o tempo todo.
- 1 (do cronotopo Carolina): **1.** *[...] Carolina não escolheu ser quem o povoado dela indicava [...] você percebe que a cultura dela é diferente, que a educação dela é diferente, mesmo ela estudando tão pouco, mas pelo fato de ler mais, de querer buscar algo novo [...] ela vivia na Babilônia, mas não era da Babilônia.* - as imagens representam as pessoas que investem em si mesmas, acreditam em seu potencial e, contrariando as probabilidades, continuam lutando para realizar seus sonhos e fugir ao fatalismo instituído pelo sistema socioeconômico.

A reflexão realizada, a partir dos dados produzidos, permitiu-nos avaliar o quanto a leitura compartilhada da obra foi relevante e prazerosa para os sujeitos da pesquisa, pois que a linguagem literária, extrapolando os limites da escrita, encontra no conhecimento de mundo do leitor e em sua relação com o meio elementos potentes para a (des)(re)construção de sentido no complexo interativo dialógico.

Tais evidências reforçaram em nós a certeza de que a formação do sujeito crítico-reflexivo e emancipante (FREIRE, 1989, 1999) resulta do conhecimento de si mesmo, realizado mediante o envolvimento com o outro, somente possível no dialogismo (BAKHTIN, 2011, 2018) e de que a leitura literária compartilhada (COSSON, 2018, 2021) permite a expansão desse espaço, contribuindo significativamente na formação desse sujeito.



Fonte: Arquivo pessoal / autoriade estudante.

“[...]O bom é que a gente nunca pára de sonhar, quando realiza um, a gente já tem outro... Pra motivar, pra fazer a gente crescer [...]”
(Enunciação do participante da pesquisa, 2022 - integra a construção dos dados).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhamos no universo da pesquisa científica em busca de responder a questão investigativa: de que maneira os sentidos das imagens cronotópicas em consonância com os (co)enunciados produzidos pelo estudante do Proeja, a partir do compartilhamento da leitura do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, contribuem para o letramento literário desse estudante sob uma perspectiva emancipatória e enunciativa dialógica?, estivemos, desde o princípio, descobrindo rotas e a nós mesmas num intenso processo de aprendizagem, no qual angústias e incertezas, prazer e satisfação estiveram presentes, evidenciando, insistentemente, a necessidade do outro e da observação aprofundada e criteriosa no processo analítico. Encontrar o caminho metodológico constituiu um desafio, alcançado pelo exercício dialético, porque já sabíamos que antes de ensinar seria preciso escolher o percurso no qual a aprendizagem se concretizaria para ambas as partes.

Com vista à resposta, pensamos a pergunta, considerando os objetivos, a saber:

- conhecer o processo de letramento literário desse estudante por meio da interação dialógica;
- proporcionar reflexões e interpretações de forma crítica e contextualizada acerca da referida obra literária, relacionando-a com a realidade do estudante;
- analisar os sentidos das imagens cronotópicas produzidas pelo estudante e a competência das mesmas, em consonância com os (co)enunciados registrados, para a sustentação de uma postura emancipante.

A experiência dialógica no CC, além de permitir conhecermos o hábito de leitura do estudante, que lê desde história em quadrinhos, contos, romances clássicos, à literatura específica do seu curso, expôs o caráter desumanizador do antidiálogo, condicionador do sujeito à heteronomia, inibidor do direito de expressão, do exercício da consciência crítica e da emancipação. A realidade revelada, por meio do dialogismo, a partir da interpretação do texto literário, acentuou a nossa opinião, acerca da importância da inserção da prática da leitura literária no Proeja e da função da escola para a realização dessa prática.

A obra literária, “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, revelou-se uma excelente opção de leitura para o Proeja. A postura indignada da personagem, a sua persistência e resistência às imposições do capitalismo, refletidas nas condições socioeconômicas as quais lhe eram atribuídas, fez dela uma pessoa familiar ao trabalhador-estudante que, após algumas reflexões acerca da leitura, explicitava com alegria e respeito conhecer inúmeras outras Carolinas. A partir das enunciações, pudemos observar a

força dessa personagem e a firme relação que se instaurou entre ela e o leitor.

Advindo das classes populares o estudante do Proeja encontrou em Carolina um referencial de superação. Enxergou na personagem uma pessoa de carne e osso, tão real quanto ele. Exposta à indiferença e ao preconceito, Carolina demonstrou que tinha força para trabalhar e sonhos para realizar. A personagem representa muitas pessoas da sua “quebrada”: são avós, mães, pais, sogras, ele próprio, há, portanto, em conformidade com o pensamento do leitor, uma infinidade de Carolinas espalhadas por esse país inteiro, construindo e realizando sonhos na linha tênue das situações-limites sem jamais abrir mão do inédito-viável.

Por meio do compartilhamento da leitura, foi possível observar nos participantes, em diferentes graus, o despertar de uma postura questionadora e reflexiva. Constatamos que o ambiente dialógico foi fundamental para o desenvolvimento de tal postura e que a prática da linguagem, motivada pelo texto literário, favoreceu, consideravelmente, o aperfeiçoamento da enunciação e da construção argumentativa, pois, no CC, os interlocutores se posicionavam com franqueza e sem constrangimentos, buscando cada vez mais aclarar e defender suas opiniões.

A horizontalidade do diálogo, no decorrer dos encontros, deixou entrever a necessidade do processo educativo, oportunizar, cada vez mais, o dialogismo como instrumento fomentador da aprendizagem e da construção de uma sociedade, essencialmente, democrática, uma vez que essa prática incidirá na formação de sujeitos com grau de criticidade cada vez mais elevado.

Depreendemos que o caminho percorrido pelo leitor, desde o texto até a vida, exigiu dele a cuidadosa observação dos contextos (diegético/real), propiciando o surgimento de novas percepções, acerca das situações concretas do contexto no qual está inserido. Daquela forma, o ato da leitura da palavra, precedido da leitura do mundo e seguido de uma releitura de ambos, conduziu o estudante a uma leitura crítica e reflexiva, associando linguagem e realidade, processo caracterizante da *práxis*, movimento de ação-reflexão-ação, que visa a transformação e a humanização do ser e do mundo.

A análise da relação de sentido entre as imagens cronotópicas produzidas na OIC e os (co)enunciados do CC, constatou o entrelaçamento de sentido entre ambos, salientando no estudante leitor o germinar do letramento literário e da postura emancipante. A relação de sentido existente transpôs o contexto ficcional e circulou também no real, associando-se a memórias e (co)enunciações, conformadas nas realidade e experiências culturais, socioeconômicas e políticas do leitor/ouvinte, conforme registro. A correspondência de sentido presente possibilitou lançar um novo olhar sobre os (co)enunciados e depreender leituras complementares as já realizadas, como também fundamentá-las.

Reafirmamos, neste estudo, que a convivência social é o tempo-espaço no qual o sujeito

se humaniza, através do uso e aperfeiçoamento da linguagem, numa atividade constante da busca de entendimento de si mesmo e do outro. E sendo a literatura, como vimos, recurso propício à construção de espaços dialógicos e ao trato com a palavra, cabe a nós, professores e professoras, promover o ensino literário, a partir da efetiva leitura de textos literários, tendo sempre em conta o que o estudante lê, seu interesse e sua cultura, como forma de incentivá-lo na prática desse exercício, sem desprezar o aspecto frutivo da literatura, mas usufruindo, precipuamente, do seu potencial formativo.

Os aspectos mencionados acima, foram por nós observados quando escolhemos o livro para leitura e, como presumido, esse cuidado contribuiu, extremamente, para aproximar o leitor da obra, favorecendo suas interpretações e inferências, porque envolveu temáticas relevantes, sobre as quais ele sabia questionar e opinar, pois, muitas delas, integravam o seu cotidiano. Essa preocupação, cooperou, também, para que, por meio do processo (co)enunciativo, pudéssemos conhecer um pouco mais tanto das fragilidades quanto das potencialidades do sujeito da pesquisa. Características encobertas, muitas vezes, pela ausência ou limitação de tempo e espaço adequados para escuta e discussões que integrem às vivências desse sujeito.

Diante disso, reforçamos o pensamento de que a relação professor-estudante no Proeja precisa realizar-se em um nível cada vez mais maduro de relacionamento, visto que estamos convivendo em sala de aula com um estudante que possui uma história de vida, cheia de conquistas e verdades, potencialidades e conhecimentos adquiridos em sua vivência fora da escola e no mundo do trabalho. O produto desse saber deve ser percebido e considerado, durante a programação e execução das atividades no ambiente escolar. No CC, espaço dialógico por natureza, a expertise do trabalhador-estudante concorreu para a riqueza e “boniteza” dos dados produzidos.

É pertinente registrar que nós, pesquisadoras e sujeitos da pesquisa, devido à relação interativa estabelecida no processo investigativo, vivenciamos uma feliz e valorosa metamorfose. Sentimo-nos revigorar em nosso exercício docente por confirmar que oportunizar ao estudante do Proeja o letramento literário, numa perspectiva democrática e emancipatória, contribuiu, sobremaneira, para elevar sua autoestima e dilatar sua compreensão de cidadania. Tal ocorrência, convida-nos a refletir de maneira cada vez mais crítica, acerca da nossa responsabilidade, diante da amorosa tarefa de educar para a vida.

A experiência desta pesquisa, enche-nos de esperança, pois comprova que o letramento literário, além de necessário, é perfeitamente viável em turmas do Proeja e que o estudante desta modalidade de ensino se sentiu valorizado, motivado a ler e a interagir, expondo suas reflexões e questionamentos, compondo o processo comunicativo tão indispensável à construção do

conhecimento e de uma postura emancipante. A escola representa para ele o espaço do reencontro com os bens culturais da leitura e da escrita e não pode deixar de sê-lo. Cabe às políticas educacionais e, também, a nós, atores do campo educacional, fazer com que esse encontro aconteça e seja profícuo.

Conforme demonstram os resultados, é possível ratificar que há relação de sentido entre as imagens cronotópicas e os (co)enunciados produzidos pelos leitores, a partir do compartilhamento da interpretação da obra literária trabalhada. E que tal relação, evidenciada na comunicação discursiva, oportunizou ao leitor experienciar, em maior ou menor grau, consoante o nível de conscientização e criticidade desenvolvido em cada um, tanto o processo de letramento literário quanto o de emancipação, resultado que aponta a relevância da nossa pesquisa e, apenas, um dos caminhos possíveis para oportunizar ao trabalhador-estudante do Proeja o letramento, tão necessário ao indivíduo, numa sociedade na qual leitura e escrita são determinantes de competência e imprescindíveis à conquista da plena cidadania.

A possibilidade de leitura e interpretação na perspectiva que nos comprometemos realizar é tão ilimitada quanto a probabilidade de identificação de cronotopos na obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, pois que cada acontecimento reclama um cronotopo. Sendo assim, esse campo investigativo permanece aberto para complementação ou para novas pesquisas na perspectiva do cronotopo artístico literário, viabilizando seu aperfeiçoamento para futuras intervenções/investigações no domínio da prática da leitura literária no ensino médio/Proeja.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, C. D. de. **No meio do caminho**. 1928. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

ASSARÉ, P. do. O retrato do sertão. **Blog Sertão Poeta**, 28 jul. 2011. Disponível em: <http://sertaopoeta.blogspot.com/2011/07/o-retrato-do-sertao.html#>

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV]. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)**. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte..pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Ed da UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2018.

BEMONG, N. (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2015.

BENVENUTTI, J. **Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_64a7db12edc48f53fd8a83136ea1b06b. Acesso em: 10 jun. 2021.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível**: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BEZERRA. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2018.

BORGES FILHO, O. Bakhtin e o cronotopo: uma análise crítica. **InterteXto**, v. 4, n. 2, mar. 2012. ISSN 1981-0601. Doi: <https://doi.org/10.18554/ri.v4i2.200>. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/200>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 92.374**, de 1986.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 8**, de 1 de dezembro de 1971b. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 27 maio 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-4--inc-IV>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. CNE/CBE. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto D-5.478**, de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Literatura. Brasília: Ministério da Educação: 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Documento Base**. Brasília: MEC/SEPT, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 2008

BRASIL. MEC. SECAD. **Edital nº 07**, de 2009.

BRASIL Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 2013.

BRASIL Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED /UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 2018

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. **Lei nº 13.632**, de 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.565**, de 18 de junho de 2020. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt1565_19_06_2020.html. Acesso: 02 set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 2020.

BRASIL. CNE/CBE. **Parecer nº 1**, de 18 de março de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2022.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista** [online], n. 17, p. 101-110, 2001. ISSN 1984-0411. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>.

BUNZEN, C., MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professores**. 3. ed. Brasília: Parábola, 2006.

CAMARGO, S. Jr., SANTOS, J. J. R., PEREIRA, S. M. C. Problematizando o direito de aprender na Educação de Pessoas Jovens e Adultas à luz da teoria dos direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 7, 73-94, out. 2020.

CANÁRIO, R. A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP. n. 10/11, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41384>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CAVACO, C. Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Amp. Realidade**, v. 41, n. 3, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/53441>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CHAUI, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021

DEMO, P. **Pesquisa participante**: mito e realidade. 1993. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me001993.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/e5ss1x8>. Acesso em: 28 maio 2022.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Amp. Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 2 set. 2021.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 133-153.

FIORI, E. M. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967]1999. p. 5-11.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. Bakhtiniana. **Revista De Estudos Do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 25-34, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 18 maio 2022.

GOMES, R. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 79-108.

GUSMÃO, M.A.P. **Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos**: a prática

pedagógica da professora Maria. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatística populacional**. 2020.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: MACHADO, M. M. (org.). Educação de Jovens e Adultos. **Revista Em Aberto**. v.1, n. 1, 2009.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: COSTA, L. L. (coord.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo, Ática, 2019.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo, In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução: Artur Mourão. Lisboa: Ed. 70, 2009. p. 11-19.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 18 maio 2022.

LARROSA, B. J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, S. (org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, E. A. **A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus**: uma análise do seu Quarto de despejo. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/1024-a-importancia-da-leitura-e-da-escrita-para-carolina-maria-de-jesus-uma-analise-do-seu-quarto-de-despejo-elisangela-aparecida-lobes>. Acesso em: 09 jun. 2022.

LYRA, C. **As quarenta horas de angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal e Bakhtin: cronotopia e exotopia. **Academia.edu**, 2010. Disponível em https://www.academia.edu/4216635/A_quest%C3%A3o_espa%C3%A7o_temporal_em_Bakhtin_cronotopia_e_exotopia. Acesso em: 26 abr. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual e uma prática social. In: ZILBERMAN, R. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 38-57.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. **Revista USP**, n. 37, p. 82-91, 1998. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i37p82-91>

MINAYO, M. C. S. (org.). O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Pretópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/html/#:~:text=O%20pressuposto%20metodol%C3%B3gico%20%C3%A9%20o,sobre%20o%20tema%20em%20quest%C3%A3o>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, jan. 2006.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos**, v. 2, p. 114-129, maio 2012. ISSN 1807-1600. Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 17 ago. 2021.

NEITZEL, A.; BRIDON, J.; WEISS, C. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, 2016.

NOVAES, M. B. C.; GIL, A. C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, p. 134-160, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000100007>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ram/a/dwqhBYxbFvRww85Ypw5tkbr/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREIRA, M. N.; SOUZA, E. M. F. Contribuições dos estudos bakhtinianos para a configuração da aula de português. **Signótica**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 511-536, 2015. Doi: [10.5216/sig.v27i2.31189](https://doi.org/10.5216/sig.v27i2.31189). Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/31189>. Acesso em: 9 jan. 2023.

PORTELLA, C. **Melhores poemas: Patativa do Assaré**. São Paulo: Global, 2012.

QUEIROZ, I. A. O conceito de arquitetura na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1506>. Acesso em:

01 maio 2022.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Tradução: M. Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2017.

RODRIGUES. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista HISTEDBR** online, n.44, p. 216-234, dez. 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, J. J. R. dos; CASTRO, F. M. F. M.; ARAÚJO, O. H. Docência(s) na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios políticos, teóricos e metodológicos para a (trans)formação e resistência(s) no contexto contemporâneo. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020037, 2020. Doi: 10.24933/horizontes.v38i1.1111. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1111>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, W. C. S.; MORAIS, M. B. A competência leitora na Educação de Jovens e Adultos: o (não) lugar da literatura no Ensino de Língua Portuguesa. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 4., 2021. **Anais [...]**, v. 8, n. 11, p. 1-12, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/view/322/showToc>. Acesso em: 18 maio 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional, 5. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, M. L. G. da. O enunciado sobre a imagem visual e a formação docente na educação de jovens e adultos. **Revista Discurso & Amp. Imagem Visual em Educação**, v. 3, n. 1, p. 16–37, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdiver/article/view/42590>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. Cortez: São Paulo, 2005.

TOLEDO, M. R. A. O ensino médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, A.R.A.; TOLEDO, M.R.A. (org.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos**. 1998.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 12 ago. 2021.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008. Doi: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 9 ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Wandréa Cosme Silva Santos
 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Maria Aparecida Pacheco Gusmão

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

IMAGENS CRONOTÓPICAS NA OBRA “QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA”, CAROLINA MARIA DE JESUS: (co)enunciação e letramento literário no Ensino Médio – PROEJA em uma perspectiva emancipatória

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Porque, tanto nas perspectivas teóricas apontadas no projeto, quanto nos documentos que norteiam a educação brasileira, a literatura tem confirmada sua importância e eficácia para o desenvolvimento e uso adequado da linguagem (letramento) nas suas variadas significações. Também por considerarmos o ensino da leitura literária importante para contribuir para o desenvolvimento do letramento do aluno do PROEJA. E ainda, por, percebermos a necessidade de desenvolvimento de pesquisas práticas/aplicadas, que apresentem propostas de atividades e estratégias para o ensino da leitura literária no Ensino Médio para alunos do PROEJA.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Objetivo geral

Investigar os significados do tempo e espaço representados na obra “Quarto de despejo – diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus, estabelecendo diálogos com alunos do Ensino Médio - PROEJA de forma que os mesmos possam demonstrar o letramento literário em uma perspectiva emancipatória.

Objetivos específicos

- *Conhecer o processo de leitura (letramento literário) dos alunos do PROEJA no campo literário.*
- *Propor uma sequência didática que possibilite a aproximação do aluno do PROEJA com a obra literária “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” – Carolina Maria de Jesus, que trabalha com o social numa perspectiva de liberdade e protagonismo, pela oportunidade de relacioná-la com a sua realidade (do aluno), propiciando-lhe reflexões e interpretações de forma crítica e contextualizada.*
- *Analisar os dados produzidos por meio de categorias pré-determinadas.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Os alunos realizarão leitura da obra literária apresentada no projeto e participarão de reuniões de grupo, junto ao pesquisador (moderador) e a um anotador (se necessário) para desenvolvimento e consolidação do letramento literário.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

As etapas do projeto se realizarão no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco, situado à rua 15 de novembro, s/nº, no bairro Campo do América, na cidade de Jequié, no período de 14/03/2022 a 18/04/2022.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

1:20h (uma hora e vinte minutos).

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar

de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

No que se refere aos riscos e desconfortos que esta pesquisa poderá trazer aos participantes, faz-se necessário ressaltar, considerando a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que as atividades de leitura propostas e os momentos de encontro para compartilhamento das interpretações poderão ocasionar certo cansaço físico e mental.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar/reduzir os riscos, as atividades serão desenvolvidas uma vez por semana. Será garantido aos participantes o direito de desistência, o que poderá ser manifestado em qualquer momento do processo. Ainda, seus valores éticos, morais, culturais, seus costumes e hábitos, lhes serão assegurados.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os participantes desta pesquisa terão como benefício direto, por meio do letramento literário, promovido pela investigação dos significados das imagens geradas no tempo-espaço da obra literária, a evolução no ato de ler e interpretar, tornando-se protagonista das relações sociais, por meio do dialogismo (diálogo), nas diversas situações que a prática da linguagem exige.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Quanto às contribuições indiretas à comunidade acadêmica, à sociedade e à ciência, esta pesquisa, através da investigação dos significados das imagens geradas do tempo-espaço na obra “Quarto de despejo – diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, contribuirá para a produção de conhecimento científico acerca do ensino da leitura literária para alunos do PROEJA. Alunos estes, que vêm sofrendo perdas consideráveis, por conta das desigualdades socioeconômicas e políticas que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo seus princípios, tem como interesse reduzir.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. **Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. **Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: O pesquisador responsável lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. **E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. **É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. **Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. **Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: Nenhum.
- 6.7. **Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.
- 6.8. **Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.
- 6.9. **Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.
- 6.10. **E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Wandréa Cosme Silva Santos

Endereço: Rua Abílio Procópio Ferreira, nº 395, Centro

Fone: (73) 99151-9809 / E-mail: wdeass@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

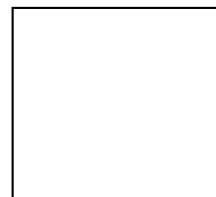
8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
- com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.



9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE B - Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	<i>IMAGENS CRONOTÓPICAS NA OBRA “QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA”, CAROLINA MARIA DE JESUS: (co)enunciação e letramento literário no Ensino Médio – PROEJA em uma perspectiva emancipatória</i>
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Wandréa Cosme Silva Santos

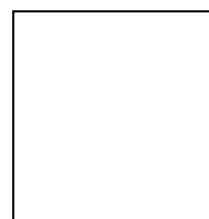
Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

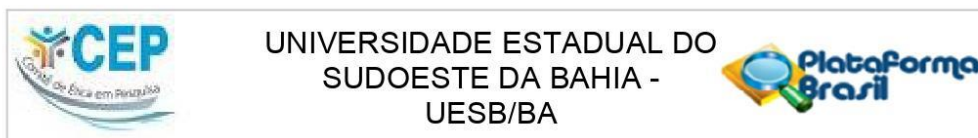
LOCAL, *Clique aqui para inserir uma data.*



Rubricas:

ANEXO

ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMAGENS CRONOTÓPICAS NA OBRA QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, CAROLINA MARIA DE JESUS: (co)enunciação e letramento literário no Ensino Médio - PROEJA - em uma perspectiva emancipatória

Pesquisador: WANDREA COSME SILVA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53851321.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

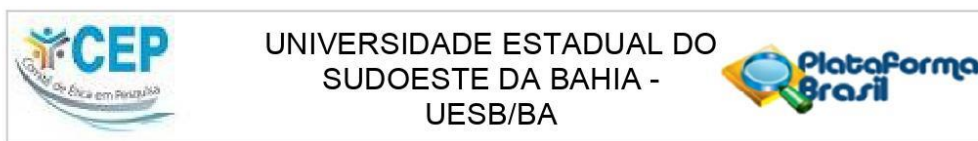
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.176.474

Apresentação do Projeto:

"Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, pois considera o nível subjetivo e relacional do contexto social (MINAYO, 2009). Consiste numa investigação que se converterá em ação (intervenção social) ao relacionar teoria e prática no processo de construção do conhecimento, permitindo ao pesquisador atuar efetivamente sobre a realidade estudada (THIOLLENT, 2005). O campo de estudo elegido será o Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco, pertencente a Rede Estadual de Ensino da Bahia, situado à Rua 15 de novembro, s/nº, no bairro Campo do América, na cidade de Jequié. Os sujeitos da investigação serão compostos por alunos do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco, maiores de 18 (dezoito) anos, matriculados no Módulo 2 do Ensino Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), em Jequié-Bahia, selecionados aleatoriamente (sorteio). Como instrumento metodológico de produção de dados, utilizaremos o Grupo Focal (GF), instrumento propício ao diálogo e ao pensar compartilhado. Como técnica qualitativa o GF tem por objetivo central identificar sentimentos, percepções, ideias e atitudes dos participantes sobre determinado assunto (DIAS, 2000). Aliada a essa técnica utilizaremos a Sequência Básica (SB) de Cosson (2018) como atividade de intervenção pedagógica. O corpus da análise será representado pelos dados produzidos no GF (os enunciados). A coleta de dados será iniciada após a aprovação

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.176.474

do presente projeto de pesquisa pelo CEP. Utilizaremos os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos, de acordo com orientações constantes na Resolução 466/12 do Conselho de Ética e Pesquisa, garantindo sigilo e respeito aos entrevistados. Esta pesquisa será desenvolvida em consonância com as medidas preventivas determinadas pelos órgãos oficiais, conforme preconiza a Portaria nº 1.565 (BRASIL, 2020), que trata do controle e da mitigação da transmissão da COVID-19, na retomada segura às atividades e ao convívio social".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Investigar os significados das imagens cronotópicas na obra "Quarto de despejo – diário de uma favelada" de Carolina Maria de Jesus, estabelecendo interlocuções com alunos do Ensino Médio - PROEJA de forma que os mesmos possam evidenciar o letramento literário em uma perspectiva emancipatória".

Objetivos Secundários:

"Conhecer o processo de leitura (letramento literário) dos alunos do PROEJA no campo literário. Propor uma sequência didática que possibilite a aproximação do aluno do PROEJA com a obra literária "Quarto de Despejo: diário de uma favelada" – Carolina Maria de Jesus, que trabalha com o social numa perspectiva de liberdade e protagonismo, pela oportunidade de relacioná-la com a sua realidade (do aluno), propiciando-lhe reflexões e interpretações de forma crítica e contextualizada. Analisar os dados produzidos por meio de categorias pré-determinadas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

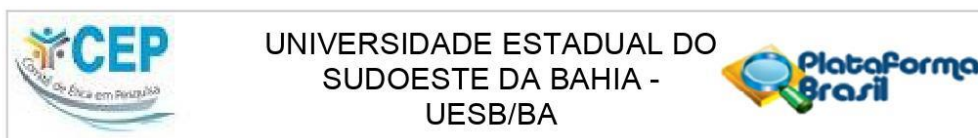
Riscos:

"No que se refere aos riscos e desconfortos que esta pesquisa poderá trazer aos participantes, faz-se necessário ressaltar, considerando a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que as atividades de leitura propostas e os momentos de encontro para compartilhamento das interpretações poderão ocasionar certo cansaço físico e mental. Para evitar/minimizar tais riscos, as atividades serão desenvolvidas uma vez por semana e será assegurado aos participantes o direito de desistência, o que poderá ser manifestado em qualquer momento do processo".

Benefícios:

"Os participantes desta pesquisa terão como benefício direto por meio do letramento literário, a evolução no ato de ler e interpretar, tornando-se protagonista das relações dialógicas nos diversos

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)			
Bairro: Jequiezinho	CEP: 45.206-510		
UF: BA	Município: JEQUIE		
Telefone: (73)3528-9727	Fax: (73)3525-6683	E-mail: cepjq@uesb.edu.br	



Continuação do Parecer: 5.176.474

contextos que a prática da linguagem exige, pelo processo da enunciação e coenunciação. Quanto às contribuições indiretas à comunidade acadêmica e à ciência, esta pesquisa contribuirá para a produção de conhecimento científico acerca

do ensino da leitura literária para alunos do PROEJA, que vêm sofrendo perdas consideráveis, por conta das desigualdades socioeconômicas e políticas que a EJA, segundo seus princípios, tem como propósito reduzir".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa da área Linguística, Letras e Artes, sendo o projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam neste protocolo:

1. Folha_de_rosto.PDF (constam a assinatura da pesquisadora responsável; assinatura e carimbo do responsável institucional);
2. Autorizacao_coleta_de_dados.pdf (com assinatura e carimbo da responsável pelo Centro Estadual de Educação Profissional, local em que se pretende realizar o estudo);
3. Termo_de_autorizacao_para_uso_de_imagens.pdf;
4. Projeto.pdf;
- 5.TCLE.pdf;
- 6.Declaracao_de_compromisso.pdf
- 7.PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832702.pdf

Recomendações:

Ver conclusões.

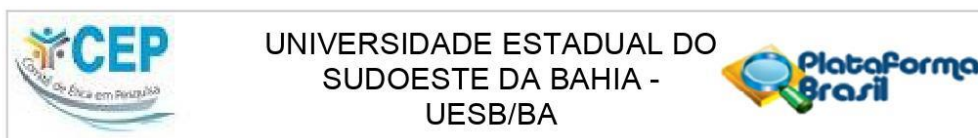
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de Pós-Graduação, muito bem delineado e escrito, que será desenvolvido com alunos do Ensino Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA). O protocolo apresentado atende ao solicitado por este CEP não havendo pendências.

Atentar-se apenas para:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.176.474

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 17/12/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832702.pdf	22/10/2021 18:22:17		Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso.pdf	22/10/2021 18:15:37	WANDREA COSME SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/10/2021 10:30:47	WANDREA COSME SILVA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/10/2021 10:14:03	WANDREA COSME SILVA SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_uso_de_imagens.pdf	22/10/2021 10:11:46	WANDREA COSME SILVA SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados.pdf	22/10/2021 10:11:04	WANDREA COSME SILVA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	22/10/2021 10:09:22	WANDREA COSME SILVA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 17 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br